Online ISSN : 2249-460X
Print ISSN : 0975-587X
DOI : 10.17406/GJHSS

# Global Journal

## of Human Social Sciences: G

# Linguistics & Education



Highlights

- Culturally Relevant Pedagogies
- Longitudinal Study of Metaphorical
- Teaching Mathematical Concepts
- Additional Disorders Autistic Spectrum

Discovering Thoughts, Inventing Future

VOLUME 23 ISSUE 10 VERSION 1.0

© 2001-2023 by Global Journal of Human Social Sciences, USA

Volume 23 Issue 41 was originally issued as G10

Global Journal of Human-Social Science: G
Linguistics & Education

Global Journal of Human-Social Science: G
Linguistics & Education

Volume 23 Issue 10 (Ver. 1.0)

Open Association of Research Society

© Global Journal of Human Social Sciences. 2023.

All rights reserved.

This is a special issue published in version 1.0 of "Global Journal of Human Social Sciences." By Global Journals Inc.

All articles are open access articles distributed under "Global Journal of Human Social Sciences"

Reading License, which permits restricted use. Entire contents are copyright by of "Global Journal of Human Social Sciences" unless otherwise noted on specific articles.

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without written permission.

The opinions and statements made in this book are those of the authors concerned. Ultraculture has not verified and neither confirms nor denies any of the foregoing and no warranty or fitness is implied.

Engage with the contents herein at your own risk.

The use of this journal, and the terms and conditions for our providing information, is governed by our Disclaimer, Terms and Conditions and Privacy Policy given on our website http://globaljournals.us/terms-and-condition/menu-id-1463/

By referring / using / reading / any type of association / referencing this journal, this signifies and you acknowledge that you have read them and that you accept and will be bound by the terms thereof.

All information, journals, this journal, activities undertaken, materials, services and our website, terms and conditions, privacy policy, and this journal is subject to change anytime without any prior notice.

**Incorporation No.: 0423089**
**License No.: 42125/022010/1186**
**Registration No.: 430374**
**Import-Export Code: 1109007027**
**Employer Identification Number (EIN):**
**USA Tax ID: 98-0673427**

# Global Journals Inc.

*(A Delaware USA Incorporation with "Good Standing"; **Reg. Number: 0423089**)*
*Sponsors: Open Association of Research Society*
*Open Scientific Standards*

## *Publisher's Headquarters office*

Global Journals® Headquarters
945th Concord Streets,
Framingham Massachusetts Pin: 01701,
United States of America
*USA Toll Free: +001-888-839-7392*
*USA Toll Free Fax: +001-888-839-7392*

## *Offset Typesetting*

Global Journals Incorporated
2nd, Lansdowne, Lansdowne Rd., Croydon-Surrey,
Pin: CR9 2ER, United Kingdom

## *Packaging & Continental Dispatching*

Global Journals Pvt Ltd
E-3130 Sudama Nagar, Near Gopur Square,
Indore, M.P., Pin:452009, India

## *Find a correspondence nodal officer near you*

To find nodal officer of your country, please email us at *local@globaljournals.org*

## *eContacts*

Press Inquiries: *press@globaljournals.org*
Investor Inquiries: *investors@globaljournals.org*
Technical Support: *technology@globaljournals.org*
Media & Releases: *media@globaljournals.org*

## *Pricing (Excluding Air Parcel Charges):*

*Yearly Subscription (Personal & Institutional)*
250 USD (B/W) & 350 USD (Color)

# Editorial Board

## Global Journal of Human-Social Science


### *Dr. Arturo Diaz Suarez*

Ed.D., Ph.D. in Physical Education Professor at University of Murcia, Spain

### *Dr. Prasad V Bidarkota*

Ph.D., Department of Economics Florida International University United States

### *Dr. Alis Puteh*

Ph.D. (Edu.Policy) UUM Sintok, Kedah, Malaysia M.Ed (Curr. & Inst.) University of Houston, United States

### *Dr. André Luiz Pinto*

Doctorate in Geology, PhD in Geosciences and Environment, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesuita Filho, UNESP, Sao Paulo, Brazil

### *Dr. Hamada Hassanein*

Ph.D, MA in Linguistics, BA & Education in English, Department of English, Faculty of Education, Mansoura University, Mansoura, Egypt

### *Dr. Asuncin Lpez-Varela*

BA, MA (Hons), Ph.D. (Hons) Facultad de Filolog?a. Universidad Complutense Madrid 29040 Madrid Spain

### *Dr. Faisal G. Khamis*

Ph.D in Statistics, Faculty of Economics & Administrative Sciences / AL-Zaytoonah University of Jordan, Jordan

### *Dr. Adrian Armstrong*

BSc Geography, LSE, 1970 Ph.D. Geography (Geomorphology) Kings College London 1980 Ordained Priest, Church of England 1988 Taunton, Somerset, United Kingdom

### *Dr. Gisela Steins*

Ph.D. Psychology, University of Bielefeld, Germany Professor, General and Social Psychology, University of Duisburg-Essen, Germany

### *Dr. Stephen E. Haggerty*

Ph.D. Geology & Geophysics, University of London Associate Professor University of Massachusetts, United States

### *Dr. Helmut Digel*

Ph.D. University of Tbingen, Germany Honorary President of German Athletic Federation (DLV), Germany

### *Dr. Tanyawat Khampa*

Ph.d in Candidate (Social Development), MA. in Social Development, BS. in Sociology and Anthropology, Naresuan University, Thailand

### *Dr. Gomez-Piqueras, Pedro*

Ph.D in Sport Sciences, University Castilla La Mancha, Spain

### *Dr. Mohammed Nasser Al-Suqri*

Ph.D., M.S., B.A in Library and Information Management, Sultan Qaboos University, Oman

### *Dr. Giaime Berti*

Ph.D. School of Economics and Management University of Florence, Italy

### *Dr. Valerie Zawilski*

Associate Professor, Ph.D., University of Toronto MA - Ontario Institute for Studies in Education, Canada

### *Dr. Edward C. Hoang*

Ph.D., Department of Economics, University of Colorado United States

### *Dr. Intakhab Alam Khan*

Ph.D. in Doctorate of Philosophy in Education, King Abdul Aziz University, Saudi Arabia

### *Dr. Kaneko Mamoru*

Ph.D., Tokyo Institute of Technology Structural Engineering Faculty of Political Science and Economics, Waseda University, Tokyo, Japan

### *Dr. Joaquin Linne*

Ph. D in Social Sciences, University of Buenos Aires, Argentina

### *Dr. Hugo Nami*

Ph.D.in Anthropological Sciences, Universidad of Buenos Aires, Argentina, University of Buenos Aires, Argentina

### *Dr. Luisa dall'Acqua*

Ph.D. in Sociology (Decisional Risk sector), Master MU2, College Teacher, in Philosophy (Italy), Edu-Research Group, Zrich/Lugano

### *Dr. Vesna Stankovic Pejnovic*

Ph. D. Philosophy Zagreb, Croatia Rusveltova, Skopje Macedonia

### *Dr. Raymond K. H. Chan*

Ph.D., Sociology, University of Essex, UK Associate Professor City University of Hong Kong, China

### *Dr. Tao Yang*

Ohio State University M.S. Kansas State University B.E. Zhejiang University, China

### *Mr. Rahul Bhanubhai Chauhan*

B.com., M.com., MBA, PhD (Pursuing), Assistant Professor, Parul Institute of Business Administration,
Parul University, Baroda, India

### *Dr. Rita Mano*

Ph.D. Rand Corporation and University of California, Los Angeles, USA Dep. of Human Services, University of Haifa Israel

### *Dr. Cosimo Magazzino*

Aggregate Professor, Roma Tre University Rome, 00145, Italy

### *Dr. S.R. Adlin Asha Johnson*

Ph.D, M. Phil., M. A., B. A in English Literature, Bharathiar University, Coimbatore, India

### *Dr. Thierry Feuillet*

Ph.D in Geomorphology, Master's Degree in Geomorphology, University of Nantes, France

# Contents of the Issue


i. Copyright Notice
ii. Editorial Board Members
iii. Chief Author and Dean
iv. Contents of the Issue

1. Translanguaging and Culturally Relevant Pedagogies in Teaching Mathematical Concepts. *1-15*
2. The Effectiveness of the Ayres® Sensory Integration Approach in the School Context for Students with Autistic Spectrum Disorder. *17-31*
3. Going beyond the Literal: A Longitudinal Study of Metaphorical Conceptualization in Sustainability Reports. *33-41*
4. The Splintering of One Language into Many Languages in Genesis 11:1-9 as Foundation for Understanding Linguistic Context in U.S-China Relations. *43-47*
5. Problematization of the Literary Canon: Anti-Patriarchal Perspective and Discussion about the Erasure of Literature by Female Authors in the School Curriculum. *49-68*
6. Exploring the Challenges and Opportunities of Emergency Distance Learning for Design Students in UTAS-Nizwa during the COVID-19 Pandemic. *69-77*

v. Fellows
vi. Auxiliary Memberships
vii. Preferred Author Guidelines
viii. Index

Volume 23 Issue 41
Originally issued as G10

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# Translanguaging and Culturally Relevant Pedagogies in Teaching Mathematical Concepts

By Yu Ren Dong
*Queens College*

*Abstract-* This study investigates how an urban 9th-grade Chinese bilingual algebra teacher's translanguaging and culturally relevant pedagogy fostered conceptual learning in mathematics for secondary bilingual students. Results revealed that mathematical concepts could be discussed explored and reasoned by tapping into students' multilingual, multicultural, and multimodal repertoires and their prior schooling and cognitive resources. The bilingual mathematics teacher's in-depth understanding of the students' home language and culture, and previous literacy education experiences are key to motivating, engaging, and sustaining the students' learning of mathematics. Equally important is the teacher's willingness to use the students' culturally familiar knowledge and the multimodal resource to create translanguaging opportunities to advance their learning of language and mathematics. The interplay of languages, literacy practices, and mathematical thinking and reasoning is a powerful tool for bilingual students to learn both languages and subject matter knowledge.

*Keywords:* *translanguaging, culturally relevant pedagogy, mathematical concepts.*

*GJHSS-G Classification:* *FOR Code: 1301*

TRANSLANGUAGINGANDCULTURALLYRELEVANTPEDAGOGIESINTEACHINGMATHEMATICALCONCEPTS

*Strictly as per the compliance and regulations of:*

© 2023. Yu Ren Dong. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# Translanguaging and Culturally Relevant Pedagogies in Teaching Mathematical Concepts

Yu Ren Dong

*Abstract-* This study investigates how an urban 9th-grade Chinese bilingual algebra teacher's translanguaging and culturally relevant pedagogy fostered conceptual learning in mathematics for secondary bilingual students. Results revealed that mathematical concepts could be discussed explored and reasoned by tapping into students' multilingual, multicultural, and multimodal repertoires and their prior schooling and cognitive resources. The bilingual mathematics teacher's in-depth understanding of the students' home language and culture, and previous literacy education experiences are key to motivating, engaging, and sustaining the students' learning of mathematics. Equally important is the teacher's willingness to use the students' culturally familiar knowledge and the multimodal resource to create translanguaging opportunities to advance their learning of language and mathematics. The interplay of languages, literacy practices, and mathematical thinking and reasoning is a powerful tool for bilingual students to learn both languages and subject matter knowledge.

*Keywords: translanguaging, culturally relevant pedagogy, mathematical concepts.*

## I. Introduction

How to teach mathematical concepts in a secondary bilingual mathematics classroom has an implication for bilingual students' mathematics learning. In recent years, mathematics learning standards and teaching guidelines have focused on the development of students' complex reasoning skills using concepts and mathematical language learning beyond the development of computational, procedural, and operational skills (Ramirez and Pattichis, 2012; NCTM, 2020). Concept learning, including comprehension and understanding of mathematical concepts and the relationship between concepts, can facilitate students' higher-order mathematics thinking skills and mathematics knowledge (NCTM, 2020; Simon, 2017). However, mathematics education for bilingual ELLs (English language learners) so far tends to use a monolingual perspective, assuming that students are English proficient, those whose native language is either English, or the former ELLs who have already achieved a mastery of English. There is a lack of research on how bilingual ELLs fare in concept-based learning in mathematics. Additionally, there is little research on how these students' home languages, culture, and previous education affect their learning of mathematical concepts.

Mathematical concepts are often abstract and complex and hard to articulate and define (Simon, 2017). For bilingual ELLs, mathematics learning can be extra challenging as they are trying to learn mathematics in a language that they are currently struggling with. Also, teaching examples used to illustrate mathematical concepts are often based on American cultural references, thus unfamiliar to those students. Many times, mathematics teachers of bilingual ELLs rely on concept translations. Once language equivalents are established via translation between English and the student's home language, teachers often assume a meaningful connection is made, and that students have understood the concept. However, this assumption can be misleading as the role of language and culture and literacy experiences of bilingual students in the construction of conceptual knowledge has been inadequately examined (Dong, 2016; Hornberger and Link, 2012; Lee and Lee, 2017; Naresh, et al., 2014). What happens when no language equivalents exist between English and the student's home language that is used to describe the concept? Or what happens when students learn those concepts using a different set of words or thought processes from their schooling back in their home countries? We cannot overlook the impact of bilingual ELLs' history of participation in mathematics learning in their previous schooling back in their home countries. These past experiences impact how the concept is taught and learned. When teachers fully utilize these resources along with the students' home languages, they can promote and deepen mathematical concept learning.

Translanguaging pedagogy has challenged the monological view of bilingual education (Garcia, 2009; Garcia, et al., 2017; Wei, 2018). Rather than treating students' home language and English as separate entities to be taught in a sequence and alternation as in the Dual Language program (DL), or in the Transitional Bilingual Education program (TBE), translanguaging pedagogy argues for flexible, hybrid, interactive, and dynamic language practices by intermingling bilingual students' full linguistic and literacy repertoire. Translanguaging pedagogy consists of all languages (both English and the student's home languages) and literacy skills that the students possess (Allard, 2017;

*Author: Professor, Department of Secondary Education and Youth Services, Queens College, CUNY, United States.*
*e-mail: yuren.dong@gmail.com*



© 2023 Global Journals

Beeman and Urow, 2013; Garcia and Kleyn, 2016; Tai and Wei, 2021). By incorporating all their languages, literacy skills, and culturally familiar examples bilingual ELLs can access and understand mathematical concepts fully as well as develop their bilingual language skills (Krause, et al., 2019; Lang, 2019; McGraw, et al., 2008; Prediger, et al., 2019; Tai, 2022; Turner, et al., 2013).

A recent analysis of the pass rate on the Regents Exams in mathematics for New York City high schools showed a serious gap between English-proficient students and bilingual ELLs. For example, the pass rate for the recent Regents Exam in algebra was 68% for English proficient students compared to 36% for ELLs (New York State Department of Education 2020-2021). The low pass rate for ELLs is especially concerning when two-thirds of those students have had grade-level equivalent mathematics learning from their home countries. All this points to the need for re-examining and revising bilingual mathematics teaching pedagogy used to teach bilingual ELLs. Therefore, it's the purpose of this article to explore the benefits of culturally relevant and translanguaging pedagogies in teaching conceptual knowledge to bilingual ELLs in mathematics.

## II. Literature Review

### a) *Mathematical concept learning through culturally relevant pedagogy*

The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) requires that students must learn mathematics with conceptual understanding to comprehend mathematical concepts, operations, and relations (NCTM, 2020). "Conceptual understanding refers to an integrated and functional grasp of mathematical ideas," (Mathematics Learning Study Committee, 2001, p. 118). Using classroom discussion to teach concepts has been a hallmark of mathematical concept teaching. During the discussion, the teacher invites students to talk and think about the concepts and provides opportunities for meaningful connections and conceptual understanding (Bosse, et al., 2018, 2021; Simon, 2017). Active inclusion and engagement of bilingual ELLs through classroom discussions play a critical role in their concept learning.

The most recent NCTM position statement for "Transforming practices and policies so multilingual learners thrive in mathematics" (2022) declared that "(s)tudents' mathematics learning should not be put on hold as they learn English. Instead, teachers should build on students' strengths and work with support systems (e.g., language acquisition specialists) to help students gain access to mathematics while they develop language" (p. 2). Research in mathematics education for bilingual ELLs has articulated the critical importance of teaching mathematics by using what they know, their linguistic resources, cultural resources, previous literacy resources, etc. (Civil, 2016; Domingquez, 2011; Lopez, et al., 2013; Moschkovich, 2015, 1999; Ramirez and Celedon-Patrrichis, 2012; Turner et al., 2013).

This line of research has historically drawn on culturally relevant pedagogy proposed by Ladson-Billings (1992, 1995) who researched educational disparities of racial minority students in the 1990s. Three tenets of this pedagogy are 1) the teacher's belief in student success and learning about students' home language and culture, 2) the teacher's inclusion of students' prior knowledge and culture in the curriculum and instruction, and 3) the teacher's support for students' positive ethnic and social identity. Since then, research into culturally relevant pedagogy has expanded its focus to teachers' use of bilingual Ells's funds of knowledge (Moll et al., 1992), to facilitate the students' active participation in mathematics learning (Aguirre and Zacvala, 2013; Assaf and Graves, 2019; Civil, 2016; I et al., 2020; Moschkovich, 1999; Turner et al., 2016).

Using an ethnographic approach, Civil (2016) provided vignettes of three 5th-grade Latino students' mathematics learning experiences at home, in the community, and in an after-school program. Civil highlighted the rich and unique characteristics of learning mathematics in those settings and highlighted the important role that those experiences had in the student's learning of mathematics in the classroom. Comparing the findings obtained from those settings, Civil argued for using those students' and family's funds of knowledge, even though not acknowledged or valued in the classroom to promote their mathematics learning. She questioned the way that mathematics knowledge is viewed in the classroom versus at home and in the community. She argued for teachers' inclusion and use of students' funds of knowledge in mathematics instruction.

Examining a geometry classroom discussion with a class of 3rd-grade ELLs, Moschkovich (1999) found the strategies used by mathematics teachers to engage students in concept exploration about parallel lines, such as inviting students to talk about what they knew from their everyday experiences and model the desired language use for classroom participation. The teacher was able to move beyond providing definitions of words to engage students in thinking about those key geometry concepts and communicating their views and justifications. All this showed that ELLs not only were capable of participating in the discussion using English, but also, thinking, debating, and articulating their understanding of these concepts.

Turner et al (2013) reported their study on seven 4$^{th}$ and 5th-grade Latino ELLs' performance on mathematical problem-solving tasks in a 10-week after-school program. Through detailed analysis of the group

© 2023 Global Journals

discussions, they found that when teachers gave students opportunities to participate in the discussion and used students' familiar cultural references, the students performed eagerly and actively which led to success in learning. According to the researchers, the teacher's view of those linguistically and culturally diverse students made a big difference. Students' home language and culture were not viewed as a deficit but as a practical resource in the group discussions and learning process.

Taken together, this line of research has shown that when mathematics teachers use culturally relevant pedagogy, bilingual ELLs have access to concept learning, and respond actively in the learning process (Aguirre and Zacvala, 2013; Ladson-Billings, 1995; I et al., 2020; Moschkovich, 2010; Turner et al., 2016).

*b) Mathematics concept teaching through translanguaging pedagogy*

Translanguaging pedagogy originated from Williams, a Welsh bilingual education scholar through his efforts to teach bilinguals both Welsh and English simultaneously (1994). Since then, Williams' concept of translanguaging has stimulated a lot of interest and has expanded to bilingual teaching and learning in the U.S. Research results have shown that translanguaging pedagogy has the significance of deepening and broadening our understanding of bilingual education and multilingual education. Translanguaging in bilingual education "is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential" (Garcia et al, 2016; p. 140). It challenges the traditional bilingual education pedagogy that views language learning as learning two separate languages in isolation, such as in the ESL/ENL program or one at a time as in the Dual Language program, or in percentages as in the Transitional Bilingual Education (TBE) program (DiNapoli and Morales, 2021; Prediger et al., 2019; Tai and Wei, 2021). Instead, translanguaging pedagogy is about communication and knowledge construction. It focuses on language intersections and interrelations by using bilinguals' full linguistic repertoires, multimodal, multicultural, and cognitive resources to access and learn both language and content knowledge (Garcia et al., 2016; Wei, 2018).

Garcia et al (2016, 2017) argued for important requirements that bilingual teachers should meet, such as translanguaging stance, design, and space in order to be effective in their translanguaging practices. According to Gacia et al (2016, 2017), translanguaging stance refers to the teacher's belief that bilingual ELLs have one holistic language repertoire composed of all languages they speak for the following four teaching purposes:

1) To support students as they engage with and comprehend complex content and texts.
2) To provide opportunities for students to develop linguistic practices for academic contexts.
3) To make space for students' bilingualism and ways of knowing.
4) To support students' socioemotional development and bilingual identities (Garcia et al., 2017, p. 50).

Consistent with that stance, the bilingual teacher's lesson design must have the following three key components:

1) Construct and capitalize a cooperative and collaborative structure of learning environment,
2) Collect relevant and appropriate varied multilingual and multimodal instructional resources that draw on bilingual students' cultural experiences and prior education,
3) Use translanguaging pedagogical practices, where the teacher helps bilingual students draw on their full linguistic repertoire, to support and facilitate their use of it to learn content knowledge (Garcia and Kleyn, 2016, p. 21).

While using translanguaging pedagogy, the teacher gives students translanguaging space, the freedom of language choice, voice, and authority to participate, access, and generate new understanding in all languages (Lang, 2019; Tai, 2022; Wei, 2018). Besides translanguaging design and space, the bilingual teacher should also be open and flexible about making translanguaging shifts during the lesson in order to "change the course of instruction in order to respond to individual children's language repertoire" (Garcia and Kleyn, 2016, p 23). According to Garcia et al (2016, 2017), translanguaging shifts are an integral part of translanguaging classroom instruction. In doing so, the teacher creates more translanguaging opportunities for the students and addresses their responses and learning needs while maintaining the focus on the content and language learning objectives.

Henderson et al. (2018) examined a 3rd-grade bilingual teacher's use of translanguaging shifts to tap into his bilingual ELLs' linguistic, cultural, and multimodal resources, including using different Spanish spoken registers, songs, jokes, etc. He made efforts to learn students' home languages and cultural practices both in prepared and spontaneous ways through those shifts. Not only did those shifts engage students' bilingual language learning but also fostered their role as co-learners in the discussion. According to the researchers, the key ingredient in the teacher's translanguaging shift was his high level of multilinguistic awareness in developing "1) knowledge of languages of the students 2) knowledge about the subject matter language and 3) pedagogical practices using those languages 4) knowledge of multilingualism and its value in knowledge construction" (p. 255).



© 2023 Global Journals

Translanguaging pedagogy not only motivates and creates opportunities for students to learn languages, but also promotes subject matter learning (Baker and Wright, 2021; Dong, 2021; MacKinney, 2022; Prediger, et al., 2019; Tai and Wei, 2021). MacKinney (2022) conducted an in-depth case study of five bilingual ELLs in a Miami middle school to examine how three bilingual mathematics teachers used the students' full linguistic repertoires and funds of knowledge, (including students' skills and practices used in the households, prior schooling, and communities) to teach language and mathematical concepts. From the study, the researcher demonstrated the importance for mathematics teachers to understand bilingual students' previous mathematics learning experiences and use them as a resource in their bilingual mathematics teaching.

Despite a generally positive view on the benefits of translanguaging pedagogy, limited research has been conducted on the potential of using bilingual ELLs' previous literacy repertoire, such as their previous schooling and mathematics learning history to achieve translanguaging pedagogical goals (Dong, 2021; Garza and Arreguin-Anderson, 2018; Prediger, et al., 2019; Tai and Wei, 2021). Also, translanguaging research has focused mainly on elementary and middle school bilingual ELLs and seldom on high school bilingual ELLs. This paper aimed to investigate how a 9th-grade Chinese bilingual algebra mathematics teacher used culturally relevant and translanguaging pedagogies to teach the mathematical concept of function to her Chinese bilingual ELLs. Research questions included:

How does a 9th-grade bilingual mathematics teacher use translanguaging pedagogy to teach the concept of function to her students?

How do bilingual ELLs learn to use translanguaging techniques to learn mathematics?

*Context*

The case study was conducted in a large urban high school in New York City in the 2019-2020 school year. The school had close to 4,500 students. Over 2,500 or close to 60% of its students were Asian Americans and a majority of them were Chinese bilinguals. Over 500 or 12% of those students were also ELLs. The school had a large Transitional Bilingual Education (TBE) program offering algebra classes in bilingual Chinese, Korean, and Spanish. The TBE, a prevailing high school bilingual program "provides reading, writing, and other classes in English and in the student's home language. As students' English improves, more time is spent learning in English and less time is spent learning in their home language. The goal of this program is to support students in their home language while they fully transition to an English-only instruction class. Classes comprise students with the same home language" (New York State, Department of Education. 2021). Because of the unique teaching context and urgent needs, the assistant principal of the mathematics department encouraged all his bilingual mathematics teachers to pursue a bilingual extension certificate in order to better serve their bilingual ELLs.

*Teacher participants*

The teacher participant for this study is Lisa (fictitious name), a 9th grade Chinese American algebra teacher. At the time of the study, Lisa was a New York State certified mathematics teacher in grades 7-12 and had three years of Chinese bilingual algebra teaching experience. Lisa was taking her last course of the graduate-level secondary Bilingual Education extension program. The course was entitled: Reading and Writing for Diverse Learners in Content Classes, which was taught by the author of this article.

In addition to Lisa, there were eleven other bilingual subject matter teachers taking this course. They were secondary teachers at New York City public schools and two Long Island schools. These teachers had diverse backgrounds in subject matter teaching with certificates in mathematics, English language arts, social studies, or science. They were proficient in bilingual Bangladeshi, bilingual Korean, bilingual Spanish, and bilingual Haitian Creole.

Lisa was purposefully selected for this study because of her bilingual proficiency in both Chinese and English, cooperation, and deep reflection throughout the semester on various issues related to culturally relevant and translanguaging pedagogies (Garcia et al., 2017; Ladson-Billings, 1992, 1995). I chose to limit the teacher participant to a Chinese bilingual teacher due to my own Chinese bilingual status.

Coming to the U.S. from South China after finishing middle school there, Lisa possessed excellent Chinese language skills. It was in China that she first learned English in middle school. After coming to the U.S., she rapidly progressed in her English competency and was quickly tested out of the ESL (English as a second language) program. She flourished in mathematics and was a math tutor throughout high school and college. She identified herself as a Chinese-American bilingual mathematics teacher.

Teaching in a school with a high percentage of Chinese bilingual ELLs, Lisa became dissatisfied with the TBE program structure. The TBE program at her school implemented a guideline where all subject matter bilingual teachers were required to use 80% of the bilingual ELLs' home language at the beginning of the school year first before transitioning into 80% or more English at the end of the year. To Lisa, this arbitrary policy sent a negative message to her students about their home language and made it harder for her to support her students' bilingual language development and mathematics learning. Lisa was excited and eager to learn about culturally relevant and translanguaging

© 2023 Global Journals

pedagogies in our class. She participated with great enthusiasm in the cross-cultural literacy education study, a course assignment requiring students to investigate the culture and education system of the country whose people speak the language of their bilingual education extension. Guided by the culturally relevant pedagogy (Ladson-Billings, 1992, 1995), students interviewed two people who had schooling in that country, had proficient literacy skills in the language, and were familiar with the education system of that country. In addition, each student read two articles about the education system of that country. Lisa read An's article (2000) entitled "Mathematics Teachers' Beliefs and Their Impact on the Practice of Teaching in China" and Jin and Wong (2015). "Mapping conceptual understanding of algebraic concepts: An exploratory investigation involving grade 8 Chinese students".

For her cross-cultural literacy education study, Lisa interviewed Ms. Ying, a fellow Chinese bilingual mathematics teacher. Ms. Ying also came from southern China and had three more years of teaching experience than Lisa. Lisa and Ms. Ying often conversed after class about their teaching successes and challenges with their Chinese bilingual ELLs. Ms. Ying, not only had good knowledge about the Chinese education system but also was an advocate for bilingual students' learning opportunities and biliteracy development in both Chinese and English. She had already earned her bilingual education extension and had a lot to share with Lisa, becoming an informal mentor to Lisa.

Drawing on her cross-cultural literacy education study findings, our course readings, discussions, and writings, Lisa embraced translanguaging pedagogy and became a firm believer in promoting her students' biliteracy skills besides mathematics knowledge and skills using translanguaging and culturally relevant pedagogies. In the 2nd half of the semester, students in the course were engaged in an applied teaching project by using culturally relevant and translanguaging pedagogies to teach a unit in their respective bilingual subject matter classes. Guided by the framework for translanguaging pedagogy, Garcia et al (2016, 2017) students focused on the translanguaging design, space, and shift in their lesson planning and delivery. Lisa's unit was on the concept of function in her 9th-grade Chinese bilingual algebra class.

Lisa selected ten focal student participants in her 9th-grade Chinese bilingual algebra class because of their bilingual language skills and shared home cultural and literacy backgrounds. All of them came from South China, some from cities and others from the countryside in the provinces of Guangzhou, Hubei, Fujian, and Zhejiang. Students were all ELLs receiving ESL service daily in addition to taking bilingual algebra, bilingual science, and bilingual social studies classes. They varied in their English proficiency levels, ranging from beginning (entering) to intermediate (emerging, transitioning, and expanding). They also varied in their mathematics proficiency levels, ranging from low proficiency to high proficiency. All the students were fluent in Chinese, some were also capable of reading and writing in Chinese. A few were taking AP (advanced placement in Chinese language classes (see Table 1 below)

*Table 1:* Student participants in Lisa's Chinese bilingual algebra class (All names are fictitious names)

| Student | Age | Time in the U.S. | ESL level | Chinese level |
|---|---|---|---|---|
| Adam | 15 | 1 year | beginning | Fluent |
| Christina | 15 | 3 years | Intermediate | Fluent |
| Fan | 15 | 3 years | Intermediate | Fluent |
| Hua | 14 | 2 years | intermediate | Fluent |
| Jian | 15 | 1 year | beginning | Fluent |
| John | 15 | 1.5 years | beginning | Fluent |
| Meimei | 14 | 2 years | intermediate | Fluent |
| Tom | 14 | 3 years | advanced | Fluent |
| Tong | 14 | 3 years | advanced | Fluent |
| Yushan | 14 | 2 years | beginning | Fluent |

## III. Data Collection and Analysis

The data sources for this study included Lisa's three audio-taped Chinese bilingual algebra class discussions in the unit of function in the fall of 2019. Also, included were audio-taped interviews with one of Lisa's focal students, Hua, and Ms. Ying. Interviews and classroom discussions were transcribed afterward. Artifacts such as Lisa's reflections on bilingual and biliteracy teaching and learning throughout the semester, her cross-cultural literacy education study report, and student work samples were included.

Data analysis was inductive and organized using the emerging themes centered around the research questions (Emerson, et al., 2011). Using the constant comparative method (Corbin and Strauss, 2014), I compared different data sources to analyze the thematic patterns identified as participants' translanguaging practices, contexts, shifts, modes, and goals. For example, a translanguaging shift was



© 2023 Global Journals

identified in the middle of one of Lisa's classroom discussions where students had a high participation rate and leveraged all their linguistic and cultural resources to talk about the concept of function. Also, the interview with Hua, Lisa's student, and Ms. Ying, a fellow teacher helped me understand the goal of Lisa's understanding of her students' previous cultural and literacy background, translanguaging practices, and concept discussions. Through the use of inductive and constant comparative approaches to the data analysis salient themes emerged (Corbin and Strauss, 2014; Emerson, et al., 2011), such as connections to prior knowledge, translanguaging to promote concept learning, etc.

## IV. Results and Discussion

The research questions for this study were:

In what ways does the bilingual mathematics teacher use culturally relevant and translanguaging pedagogies to teach the concept of function to her high school bilingual students?

How do bilingual students learn to use translanguaging to learn mathematics?

*Lisa's translanguaging stance*

In my course, entitled Reading and Writing for Diverse Students in Content Area, I drew on both culturally relevant and translanguage pedagogies in my course design. Using the course readings, discussions, and writings, I followed Garcia, et al (2017) three major requirements of a translanguaging pedagogy including 1) teachers' translanguaging stance, valuing and using students' all linguistic and cultural and literacy resources, 2) teachers' translanguaging design, planning their lessons using translanguaging lens and culturally relevant design to create translanguaging space and assignments, and 3) teachers' translanguaging shifts, being willing and ready to make changes to respond to students' learning needs in the translanguaging corriente in class (p. 78).

To develop students' translanguaging stance, I designed reading and writing activities by inviting students to reflect on their own bilingual and biliteracy journeys, their perspectives toward bilingualism, and language ideology in America. Lisa wrote about the following:

> I come from a city in South China. At home, I speak a regional dialect, Cantonese with my family. When I attended school in China, I learned Mandarin. In seventh grade, I started to learn English, one of the required subjects in middle school. When I came to America, I was put into an ESL class to learn how to speak English quickly communicate with teachers and classmates, and learn subject matter in English. Because of my Chinese proficiency, I was put into the AP Chinese class, which helped me maintain my native language, Mandarin. Over the years, I found my Chinese language skills helped me understand some of the English grammar points. Also, I soon realized that quite a few topics in my mathematics classes in the U.S. were the topics that I had already learned back in middle school. That gave me a real motivation to maintain what I learned back in China by using it to learn both English and mathematics.

As the semester progressed, our reflections moved to a deeper level: examining our perspectives toward bilingualism in a larger social context in the U.S. In doing so, we challenged the traditional and deficient views toward bilingualism. Lisa wrote the following in her reflection:

> This is the first time I really thought about language issues in a larger social context. I know my students and their families are all struggling with the language. They value English more and consider it as key for education and job market security down the road. My personal bilingual journey tells me that there are no clear-cut ways of approaching language learning. I do my daily translanguaging all the time, in school, and at home with colleagues and friends. We don't have to approach things in either English or Chinese. I think we should really value what our students bring to the classroom, including their home language, home culture, and prior schooling. If all those resources help their learning of mathematics and languages, why not use them as an additional resource for learning mathematics?

Lisa's growth in her understanding of translanguaging was also supported by her cross-cultural literacy education study to investigate her students' prior schooling, home culture, and language (Civil, 2016; Ladson-Billings, 1992, 1995; Lopez, et al., 2013; Moschkovich, 2015, 1999; Ramirez and Celedon-Patrrichis, 2012; Turner, 2013). To uncover her students' prior mathematics learning and home language literacy backgrounds, Lisa studied the Chinse education system and mathematics curriculum and instruction by reading two scholarly articles about Chinese mathematics education (An, 2000; Jin and Wong, 2015). The readings opened Lisa's eyes and further stimulated her intellectual interest in seeking information from her students and fellow teachers who were educated in China. To Lisa, the more she knew about her students' backgrounds and funds of knowledge (Civil, 2016; Ladson-Billings 1992, 1995; Moll et al., 1992; Moschkovich, 1999), the better her translanguaging design would be. Her sincere interest in her students led them to share their previous education, family, and home culture with her as shown below:

> I'm 15 years old and I came to the U.S. two years ago. I stopped learning Chinese after I got here because English is obviously my priority now. I need it to get respect from other people instead of being ignored by them because of my language barrier. I also need it to pass my exams to graduate.
>
> My parents care about my education but they cannot help a lot me much in learning. I remember my father taught me how to do simple arithmetic problems by using the abacus back in China. Because of it, math has always been my



© 2023 Global Journals

> favorite subject in school. In middle school, my math teacher gave me some problems in the Math Olympiad. I was excited and found those problems interesting. My teacher even nominated me to participate in a local competition with other schools. Our school won third place.
>
> The teaching style in China is very different from here in America. The class size in China is a lot bigger, normally we have about 60 students in one class. Mathematics teachers in China gave long lectures about the topic. But here we do a lot of group work. I'm still trying to get used to this way of learning, and I don't feel that I have a good understanding of the topics taught in class. (Hua, 17-year-old)

Lisa was pleasantly surprised that Hua had a good foundation and a positive attitude toward mathematics learning back in China. Lisa revealed that she wouldn't have known had she not asked Hua. Hua's revelation showed us that a translanguaging teacher must do more than just tap into bilingual students' full linguistic repertoire. They must also learn their students' backgrounds and interests and take what they have learned into account when designing a translanguaging lesson and creating a translanguaging space to make challenging content concepts comprehensible and meaningful.

Lisa's interview with Ms. Ying, her fellow Chinese bilingual mathematics teacher also confirmed what Lisa learned from her students and the two readings. Ms. Ying emphasized the importance of using culturally relevant pedagogy and valuing students' prior schooling in mathematics instruction. Ms. Ying gave her perspective on this:

> Normally the Chinese 5th grade math curriculum covers the most topics in 6th, 7th, and 8th grade math here. So many Chinese bilingual ELLs who come to the U.S. in middle and high school should have already learned many of the topics we teach here in the U.S. However, some mathematical concepts taught back in China cannot be directly translated into English. I remember when I first came to the U.S. I struggled to understand those one-on-one translations because my mathematics teacher in China didn't use those same words to describe those concepts. Also, I did not relate to the examples that the teachers here used. Because of all this, I often remind myself of the fact that many of our Chinese bilingual ELLs are learning concepts in a new language in an unfamiliar context. Now I often plan my lessons with those students' needs and backgrounds in mind.

Teaching in an exclusively Transitional Bilingual Education (TBE) program, Lisa was instructed by her administration to adhere to specific guidelines by using 80% of students' home language and 20% of English at the beginning of the school year and transitioning into 80% of English and 20% of students' home language by the end of the school year. However, after teaching for three years of bilingual mathematics and taking bilingual education courses, Lisa began to question those percentage requirements. Similar to Ms. Ying, Lisa began to see problems with this arbitrary guide for teaching bilingual mathematics.

According to Lisa, bilingual teachers must connect the content to their students' familiar references, cultural experiences, and prior schooling. Only when the teacher has taken into account of who the students are and what they bring to the class, can translanguaging practices make sense to the students and result in productive, meaningful, and comprehensible content and language learning. Lisa articulated her view in the following:

> I have come to realize that my school is not really putting emphasis on bilingual education. There are not enough bilingual materials for teachers to support bilingual students. All the glossary, and textbook materials are mostly created by the teachers on their own. All this sends a message to the bilingual ELLs that English is superior. What they learned about mathematics back in their home country is gradually lost if they are not given a chance to use it.

My semester-long learning on tanslanguaging pedagogy made me question the reason behind why there has to be an 'either-or 'or' situation about bilingual education. Using translanguaging pedagogy helped me unlock the language power in my students. My students are able to actively engage and think deeply about concepts using both languages at their disposal. Their power to think, speak, and access those abstract and complex mathematical concepts using two languages is what excites me about teaching mathematics to my bilingual ELLs.

As shown above, Lisa's question about the monolingual mindset rooted in American educational systems and society (Garcia et al., 2017) and her challenge of the legitimacy of the practices and policies dictated by her school administration fostered her development of a translanguaging stance. Her own translanguaging practices on a daily basis allowed her to see the potential of culturally relevant and translanguaging pedagogies. Her belief in her students and her knowledge of her students' linguistic, cultural, and educational backgrounds propelled her to fully embrace translanguaging and culturally relevant pedagogies.

*Lisa's translanguaging design and space*

As Lisa gained more insights into her students' prior schooling, she planned her three bilingual algebra lessons on the unit of function. Lisa decided to focus on what a function is by using bilingual translations of key concepts related to the concept, class discussions, and a student-familiar example to illustrate the concept. Her curricular objectives for the lesson were: 1) Students will be able to understand the basic concept of a function, and 2) Students will be able to accurately judge whether a given relationship is a function or not. Her translanguaging objectives were: 1) Students will be



© 2023 Global Journals

able to recognize and use vocabulary related to function in both languages, 2) Students will be able to use both English and Chinese to talk, read, and write about a function, and 3) Students will be able to apply the concept of a function to everyday life. Instead of teaching too many new words all at once, Lisa decided to focus on the words function, input, output, dependent variable, and independent variable to make sure that her students would have a firm understanding of a function relationship before teaching more complex concepts, such as domain and range, how to graph a function, and different types of functions, etc. Before the class started, Lisa put on the board a direct translation of the words function, input, and output in both Chinese and English (see Table 1 below).

*Table 2:* Bilingual translation of words related to function

| English word | Chinese word |
|---|---|
| Function | 函数 |
| Input | 输入 |
| Output | 输出 |
| Independent variable | 自变量 |
| Dependent variable | 变量 |

After students settled into their seats and viewed the translations on the board, Hua revealed that she didn't understand the Chinese translation of function (see line 1). Lisa tried to activate Hua's prior knowledge about function by asking "你来美国之前学了吗" (see line 2). Hua still didn't recall or register the mathematical meaning of the word (see line 3). Realizing that some of her students may not have learned or understood those Chinese translations, Lisa decided to "set aside those words" (see line 4) and illustrated the concept using a student-familiar example. Below is the initial class discussion on the concept of function.

1. Hua: Ms. L, 我还没不明白函数的含义 (I still don't understand what function is).
2. Teacher: OK. 你来美国之前学了吗 (Did you learn about function before coming to America?)
3. Hua: 我确实学过, 我的数学老师叫它函数 (I think I did. My math teacher called it 函数). But 英语用许多不同的词 (We used different vocabulary, not those words, pointing at the English terms written on the board).
4. Teacher: I see. Let's set aside those words. Let's use some examples to show what 函数 is. In school, when you want to get a bag of chips or a bottle of soda, you go to a machine, What is that machine called?
5. Christina: Snack machine.
6. John: Soda machine.
7. Teacher: Yes. How do you use it?
8. Christina: I put in one dollar, then the machine gives me one snack or one soda.
9. Teacher: In math, we call it function. If I put in one x value, a dollar, I get one y value, one bag of snacks. What you put in is called input and what you get out is called output (Draw a function table). What happens if you put in two dollars?
10. Hua: You get two bags of chips.
11. John: But can I get two bags of chips by pushing one button?
12. Christina: You can only get one bag of chips by pushing one button.
13. John: But I don't get it.
14. Teacher: In order to be a function, you press one button and get one bag of chips. One input gets one output. Can you give me another example of a function? (giving the class a few minutes to think)

Lisa's plan for using bilingual translations to activate her students' linguistic and cognitive repertoire didn't work as shown in Hua's comment and the initial reaction from the class at the beginning (see line 3). Lisa quickly pivoted to her planned example to illustrate the concept. The example of purchasing snacks or drinks from the snack or soda machines was familiar to many students and got them thinking and talking (see lines 4-10). Students Christina, John, and Hua were involved in this part of the discussion to share their experiences with the snack/soda machine. John asked a question "But can I get two bags of chips by pushing one button?" Though responded to Christina, he still was not getting it (see lines 11-13). Lisa didn't cut short the discussion but rather asked the class to think and write down other examples of a function individually in their seats.

A few minutes later, when Lisa asked the class to volunteer their examples of a function, the class was still quiet with no volunteers. It was at this moment that Fan reported to Lisa that Yushan just got back from his trip to China. Lisa took the opportunity to continue the discussion of the concept of a function using another example that was familiar to her students:



© 2023 Global Journals

15. Fan: Ms. L, Yushan just came back from China last week.
16. Teacher: Great. How did you and your family travel to the U.S.?
17. Yushan: by airplane.
18. Teacher: 你乘坐的是哪家航空公司 (Which airline did you take)? 你在哪里起飞 (Which airport did you go to)?
19. Yushan: 我坐的是国航 (I took Air China) from Beijing to JFK
20. Jian: 我坐的是东方航空 (I took Eastern Airline) from Shanghai to JFK.
21. Teacher: Good. Who can tell me about your trip from China to America using the function concept?
22. Yushan: I walked into Beijing airport and took 国航 (Air China). Thirteen hours later, I arrived at Kennedy Airport.
23. Teacher: So, the input is?
24. Yushan: 国航(Air China) at Beijing airport
25. Teacher: The output is?
26. Jian: 国航(Air China) at JFK airport
27. Teacher: Excellent.
28. Meimei: But can I take two airlines? Like both 国航 (Air China) and 东方航空 (Eastern Airline)?
29. Tom: How can that be possible? They are two different airlines starting from two different cities. One is in Beijing, and the other is in Shanghai.
30. Adam: 但我能不能坐国航到达 (Can't I take one airline and go to two places at once) like JFK and then Chicago?
31. Christina: No, 你只能一次到一个地方. 如果你想去另一个地方,你必须再买另一张机票 (You can only go to one place for each ticket. If you want to go to another place, you must purchase another ticket).
32. Teacher: Important point. Here the key is a one-on-one relationship between one variable called 自变量, the independent variable, and another variable called 变量 the dependent variable at a given time. The pair between the independent variable and the dependent variable must be one-on-one. If it's not, then it's not a function anymore. Does it sound familiar to you now?
33. Hua: Yes, now I remember my Chinese math teacher talked about 变量 and 自变量.
34. Teacher: How do you use **自变量** (the dependent variable) and 变量 (the variable) to describe this travel example?
35. Hua: 自变量是你选择哪个航班从哪个机场出发and 变量是你的航班送你到达地方 (Input is where you start your trip and output is where you arrive).
36. Tong: Can you have the same output as JFK but have two inputs one from Beijing and the other from Shanghai?
37. Teacher: Good question. As long as it's not the same time, it is still a function.
38. Adam: But 但我不能坐国航 (I cannot take Air China) from Beijing 同时到达 (and arrive at the same time in JFK and then in 芝加哥 (Chicago).
39. Teacher: No. Function has to be a one-on-one relationship between the input and output. One input has one output. You can have multiple inputs, like putting another dollar into the soda machine, but the output can be only one. If there is more than one output, then it's not function (draw a diagram of function vs. non-function). Now work with your group to come up with a real-life example of a function (See below for Figure 1: function vs. non-function).



© 2023 Global Journals

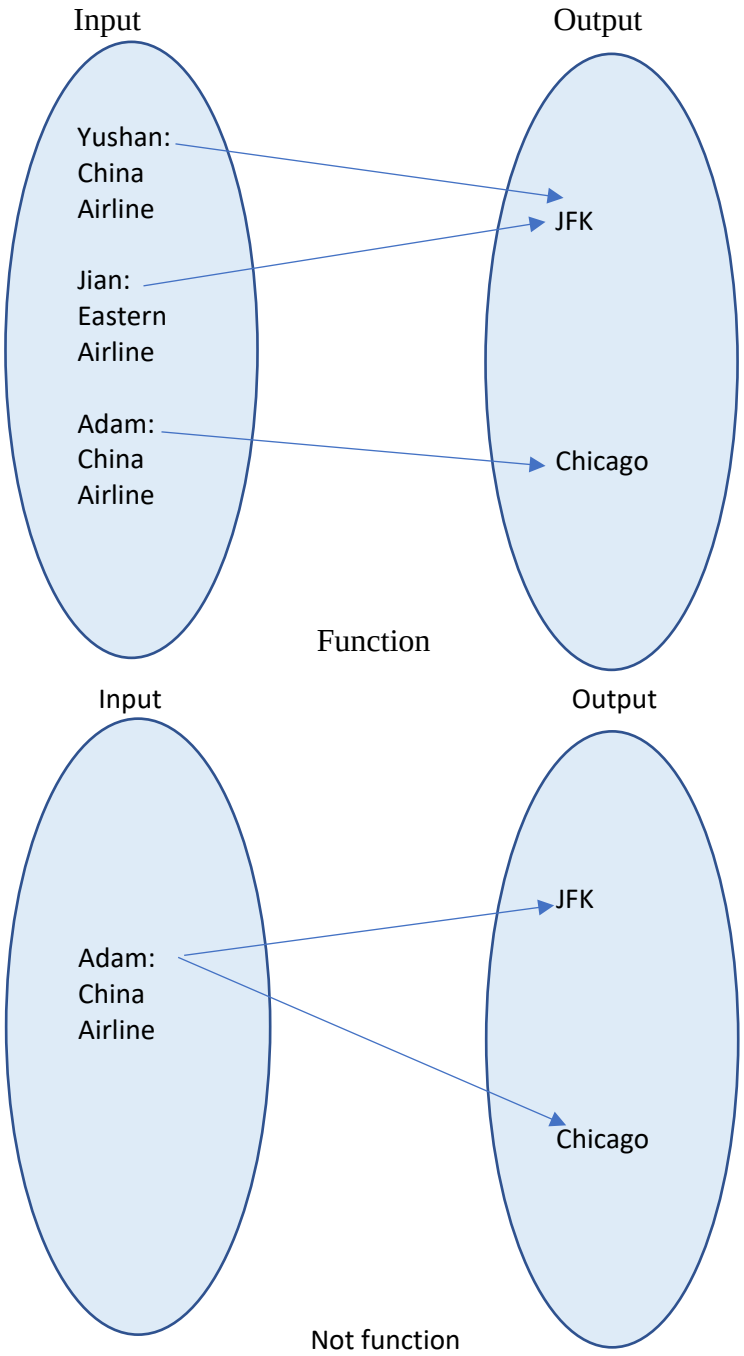



*Diagram 1:* Function vs. Non Function

*Lisa's translanguaging shift*

After the students' individual seatwork, Lisa reconvened, hoping students would come up with examples of functions in real life. However, there were still no volunteers. Lisa sensed that the class might still not understand the function concept. It was at this moment, Fran reported to Lisa and the class that Yushan just came back from China last week" (line 15). Instead of reteaching the concept, Lisa seized the opportunity by saying "Great. How did you and your family travel to the U.S.?" Her question triggered students' interest and got the class discussion going. Altogether eight students participated in this section of the discussion by sharing their travel experiences from China to the U.S. With Lisa's minimal prompting, students were able to associate travel experiences with the concept. Lisa's flexibility to make a shift with the intention of getting students to see what a function is through their own travel experiences is what Garcia et al (2017) talked about when "using students' connections to strengthen their understanding of and engagement with the difficult new content" (78). Though she didn't plan for Fran's comment or the travel example to teach function, Lisa's shift validated students' experiences, energized the class discussion, and led to meaningful and productive learning about the concept of a function.



© 2023 Global Journals

The class discussion after Lisa's shift achieved the following curricular and translanguaging objectives:

First, it provided students a meaningful and relatable example for them to share their experiences, and explore to achieve concept understanding. According to Lisa, the concept of a function is an important central concept tied to many other algebraic concepts. Without giving sufficient time and space, students may not gain a full understanding of the concept. Lisa's shift allowed students to form their thoughts and explore the basic features of a function.

Second, as shown in the above excerpt, Lisa's patience and open invitation encouraged more students' participation. Eight students participated in the discussion about their travel experiences which was a shared experience among classmates. This enabled them to feed off each other to sustain the discussion and explore the concept in a collaborative learning environment. Notice that in lines 28 to 31, the students interacted and learned from each other. By this time, Hua remembered that she actually learned about all this back in China. Lisa's translanguaging shift turned the discussion into a student-centered meaning-making and knowledge-constructing interaction. After the students shared their meaningful associations of a function with their travel experiences, Lisa revisited those concepts using code-switching and bilingual translations.

Third, as the students invested more in the discussion, they were able to question the concept of a function (i.e., Tong's question (see line 36) and then Adam posed an alternative view (see line 38). All this broadened and deepened the discussion as to what a function is and is not. At this point, Lisa also provided the class with a visual map using their travel experience to illustrate what counts as a function and what does not count as a function. Lisa's inductive approach to teaching the complex concept of a function allowed students to mediate their comprehension of the concept of a function by translanguaging their multiple languages and cultural experiences fully. Also, Lisa's use of multimodal resources and algebraic expressions in addition to the multilingual resources drove the concept home.

Finally, Lisa used both English and Chinese fluidly and gave students the freedom to use the language of their choice. Throughout this discussion, students expressed, reasoned, and questioned the concept of function using both Chinese and English. Lisa's keen cultural awareness of where her students came from encouraged them to share their travel experiences and use those experiences to reason and learn the concepts. All this showed that teachers need to go beyond using one prototypical or generic example when teaching content knowledge to bilingual students (Civil, 2016; Dong, 2016, 2021).

Lisa later revealed that the cross-cultural education study opened her eyes to the fact that many of her students, though may have already learned the concept of a function, still may not be able to connect to it if she only used English and bilingual translations alone. It was not until her students came to comprehend the concept through familiar examples that they were able to connect the function concept with what they learned in Chinese. Since then, Lisa has developed a habit of asking her students for any prior knowledge related to a mathematics topic under study before teaching each new unit. If students hadn't yet learned or don't remember learning the concept, Lisa would teach the concept using various strategies, including using student-familiar examples, bilingual translations, code-switching, multimodal illustrations, class discussions, etc.

*How did the bilingual students use translanguaging to learn?*

Lisa focused on supporting bilingual students' mathematics learning and bilingual language learning. She purposefully built translanguaging design and space into her lesson to create rich learning opportunities for classroom discussions and encouraged her students to actively leverage their full cultural and linguistic repertoires to learn mathematics.

The second classroom discussion excerpt shed light on students' translanguaging practice. As shown in the excepts, all 10 students engaged in the discussion and some pushed the discussion to a deeper level into what function is and what function is not. The roles taken by them are indicative of the ways that Lisa designed and modeled the translanguaging practice. It started with Lisa's genuine question (line 18) "是哪家航空公司 (Which airline did you take)?" led to students' interest and participation. From lines 19-20, Yushan and Jian shared their responses in both Chinese and English. Lisa's next question "Who can tell me your trip from China to America using the function concept?" got the class really thinking. From lines 22 to lines 31, students bridged the concept with their travel experience using both Chinese and English with only occasional input from Lisa. What is noteworthy is how the students became questioners, explorers, and facilitators as shown in Meimei's question on line 28, Tom's question on line 29, and Christina's response on line 31. All this occurred naturally without much of Lisa's prompting.

What is more noteworthy is how the features and conditions of a non-function emerged from the students' discussion about the concept, as highlighted by John's question in excerpt 1 (pushing one button to get two bags of chips) (see line 11), Meimei's question about taking two airlines to get to JFK at the same time (see lines 28-31), and Adam's question about taking one airline to get two airports at the same time (see line 36). Those explorations led to more student interactions and deepened and enriched the discussion. Examples



© 2023 Global Journals

and non-examples of a function played a critical role in students' conceptual development. All this may not have been achieved had the teacher just laid out the parameters of what counts as a function too early in a deductive manner.

After the class, some students revealed that they didn't even realize they were talking in Chinese or English because they were so engrossed in the discussion. The high level of student participation and fluid transitions from one language to another with a sustained focus on the concept demonstrated that students maximized their linguistic and cognitive potentials by drawing on their full communicative and cultural resources.

After the discussion, Lisa assigned groups of three or four to illustrate their understanding of the concept of function using everyday examples. Following Lisa's guidelines, students worked in groups to generate a real-life function example and justified why they were function (See below Figure 2):

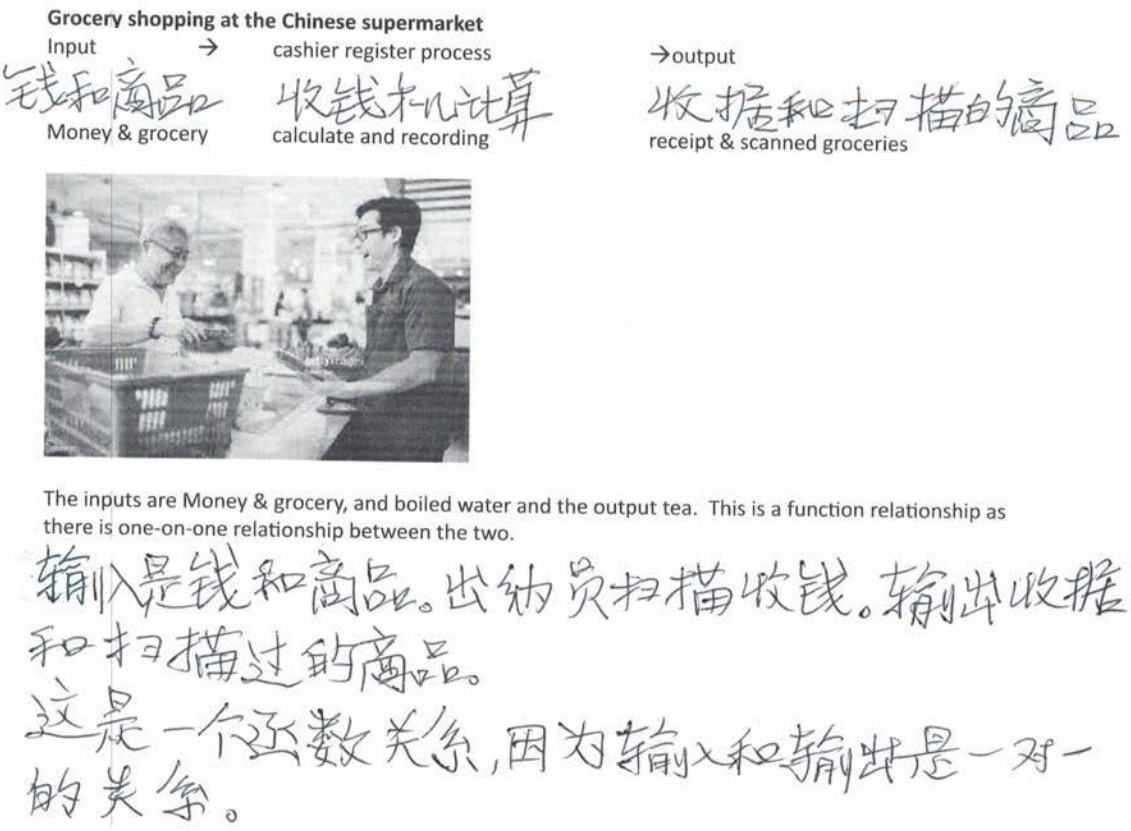



*Figure 2:* Function: Grocery shopping at the Chinese supermarket

In the above student group writing and illustration, Yushan, Christina, and Adam brought in their real-life experiences, such as grocery shopping at the Chinese supermarket to connect, interpret, and express the concept of a function. They were able to use their multimodal resource and bilingual and mathematical language repertoires to enhance their learning. Their example illustrated their active use of translanguaging to compose, organize, and express the concept of a function. It is important to highlight that their work was reflective of the class discussion that Lisa engaged the class in. Also, the techniques of parallel writing allowed the students to use their command of both languages to show their understanding of the concept of a function. In doing so, they mediated their concept understanding using both bilingual languages and visual imagery flowing between languages and modes in a dynamic and fluid translanguaging practice (Garcia et al., 2017; Grosjean, 2012; Wei 2018).

Lisa's success with translanguaging and cross-cultural pedagogy has not only promoted her students' mathematics learning but also their development as bilinguals with bilingual identities. By the end of the semester, students like Hua had something to say about her changed view toward learning English:

> In Ms. Lisa's class, we spoke freely in both Chinese and English and we had fun learning mathematics. All this made me rethink my attitude toward the Chinese. Before, I intentionally stayed away from the opportunities to use Chinese. Having learned mathematics in both Chinese and English in this class, I have gained more confidence and wanted more opportunities to learn. I want to be a graphic designer in the future. With different companies requiring multi-language speakers, I think being bilingual allows me to take part in a position that requires Chinese and English



© 2023 Global Journals

while other candidates who are only fluent in one language do not qualify for the position.

Hua's words were reflective of her work and participation in class discussions. Before the study, she was a reluctant participant in class discussions, not confident with her English-speaking skills, and unwilling to speak in Chinese as she was concerned that her use of Chinese might hinder her development of English skills. However, Lisa's sincere interest in her students' mathematics learning and her translanguaging instruction motivated Hua to change her view toward her bilingual skills. She participated eagerly in class discussions, used both English and Chinese to communicate her mathematics understanding, and gained a newfound sense of confidence and pride.

## V. Discussion and Conclusion

This study examined Lisa, a 9th-grade Chinese bilingual algebra teacher's use of culturally relevant and translanguaging pedagogies to teach the concept of function to her Chinese bilingual students. The results of this study led me to conclude that Lisa's culturally relevant and translanguaging pedagogies have promoted her bilingual students' mathematics learning and bilingual language learning (Lang, 2019; Tai, 2022; Wei, 2018). Lisa broke down language boundaries and disrupted the rigid prescription of when and how much to use English and the student's home language to teach in the Transitional Bilingual Education program. Lisa rebutted the monolingual view that only "one language at a time ideology of monolingual and traditional bilingual classrooms" (Garcia and Wei, 2013, p. 34). Inspired by translanguaging and culturally relevant pedagogies, she encouraged her students to use their full linguistic, cultural, and cognitive repertoires to make a challenging mathematical concept comprehensible. She created a translanguaging environment that fostered students' mathematical concept development (Lang, 2019; Tai, 2022; Wei, 2018).

This study suggested that translanguaging teachers must also purposefully investigate and leverage bilingual students' cultural, previous literacy, and cognitive repertoires toward learning difficult concepts (Civil, 2016; Larson-Billings, 1992, 1995; Krause et al., 2022; Lopez et al., 2013; Moschkovich, 2015, 1999; Ramirez and Celedon-Patrrichis, 2012; Turner, 2013). Previous research has noted that translanguaging teaching requires the teacher to have critical multilingual awareness and proficiency (Henderson and Ingram, 2018). This study has revealed that multilingual awareness is important but not sufficient for effective translanguaging teaching. Lisa's culturally relevant teaching through her cross-cultural literacy education study adds to her translanguaging practices in a unique way. By using students' culturally familiar references while embracing their prior schooling, Lisa motivated and enhanced her students' engagement with translanguaging practices. Her students leveraged those resources to communicate, interact, question, and learn mathematics.

Bilingual teacher educators should prepare future bilingual subject matter teachers for their students' funds of knowledge (Moll et al., 1992), such as their cultural backgrounds, and previous educational experiences besides tapping into their bilingual repertoires in order for translanguaging practices to be effective (Aguirre and Zacvala, 2013; Ladson-Billings, 1995; I et al., 2020; Moschkovich, 2010; Turner et al., 2016).

Lisa's success with her translanguage shift reveals that mathematics teachers must be mindful that despite their translanguaging design, their students may not switch to translanguaging and learning automatically. Teachers must be observant of students' responses to their design in those translanguaging spaces and be ready to make the in-the-moment shift to create more translanguaging opportunities for students to connect and leverage their linguistic, cultural, and cognitive resources. Lisa's effective translanguaging shift has a lot to do with her strong mathematical content knowledge and keen awareness of her students' content understanding, and their previous education on the topic under discussion which proved to be a turning point in her students' learning (Garcia et al., 2017; Henderson et al., 2018).

As a bilingual subject matter teacher, Lisa plays a dual role of both the subject matter teacher and bilingual language teacher. Often, language instruction in this context is through content instruction. Language and content instruction are not separated but integrated (Garcia et al. 2017). Future studies are needed to investigate how bilingual language teachers, such as world language teachers, ESL/ENL teachers, and bilingual subject matter teachers use translanguaging pedagogy similarly and differently according to their content and language instruction according to their teaching contexts and teaching objectives (Dong, 2021; MacKinney, 2022; Prediger et al., 2019). Finally, we need to examine ways that bilingual teachers development of their translanguaging stance, design, and shift in order to promote bilingualism and language and subject matter learning.

It's only when the bilingual teacher provides bilingual ELLs with opportunities to use their languages freely and meaningfully, engages them in familiar experiences, and taps into their previous cultural and educational backgrounds, that those students have relatable and meaningful contexts to think, share, question, and understand the subject matter concept and develop their bilingual language skills.



© 2023 Global Journals

*Conflict of Interest*

The author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

## References Références Referencias


1. Aguirre, J. M., Zavala, M. R., & Katanyoutanant, T. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. *Pedagogies: An International Journal, 8*(2), 163-190.
2. Allard, E. C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal, 40* (2), 116-130.
3. An, S. (2000). Mathematics teachers' beliefs and their impact on the practice of teaching in China. ED 063 810
4. Assaf, F., Graves, B. (2019). "It's not a calculator thingy because a calculator can't answer the question": Multilingual children's mathematical reasoning. *Research in Mathematics Education, 21*(2), 168-187.
5. Baker, C., & Wright, W. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 7th edition. Bristol, UK: Multilingual Matters.
6. Beeman, K., & Urow, C. (2013). *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
7. Bosse, M., Bayaga, A., Fountain, C. (2021). From receiving mathematics to negotiating meaning: Development of students' understanding of geometric concepts. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 22*(2), 1-17.
8. Bosse, M., Bayaga, A., Fountain, C. (2018). Fraction learners: Assessing understanding through language acquisition. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(2), 113-124.
9. Civil, Marta. 2016. STEM Learning Research through a Funds of Knowledge Lens. *Cultural Studies of Science Education* 11(1), 41–59.
10. Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th Edition). NYC: Sage Publications, Inc.
11. DiNapoli, J., & Morales, H. (2021). Translanguaging to preserve is key for Latinx bilinguals' mathematics success. *Journal of Urban Mathematics Education, 14*(2), 71-104.
12. Domingquez, H. (2011). Using what matters to students in bilingual mathematics problems. *Educational Studies in Mathematics, 76*(3), 305-328.
13. Dong, Y. R. (2016). Creating a responsive learning community for ELLs in mathematics classrooms. *Mathematics Teacher. 109* (7), 534-540
14. Dong, Y. R. (2021). Using culturally and linguistically responsive and translanguaging pedagogy to teach science. *Global Journal of Human-Social Science: Linguistics & Education. 21*, 11, 1-9.
15. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
16. Garcia, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning.* Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
17. Garcia, O., & Kleyn, T. (2016). *Tranlanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
18. Garza, E., & Arreguin-Anderson, M. (2018). Translanguaging: Developing scientific inquiry in a dual language classroom. *Bilingual Research Journal, 41*(2), 101-116.
19. Grosjean, F. (2012*). Bilingual: Life and reality.* MA: Harvard University Press.
20. Henderson, K. I., & Ingram, M. (2018). "Mister, you're writing in Spanglish": Fostering spaces for meaning making and metalinguistic connections through teacher translanguaging shifts in the bilingual classroom. *Bilingual Research Journal, 40*(3), 253-271.
21. Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory into Practice, 51* (2), 239-247.
22. I, J. Y., Jackson, C., Martinez, R. (2020). Impact on teacher beliefs about emergent bilinguals' mathematical learning. *Mathematics Teacher Education and Development, 22*(1), 68-90.
23. Jin, H., & Wong, K. Y. (2015). Mapping conceptual understanding of algebraic concepts: An exploratory investigation involving grade 8 Chinese students. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(3), 683-703.
24. Krause, G., Adams, M. & Maldonado, L. A. (2019). Pass the idea: Following bilingual mathematics discussions. Eric Database, ED 606802
25. Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34*(3), 159-165.
26. Ladson-Billings, B. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice, 31*(4), 312-320.
27. Lang, N. W. (2019). Teachers' translanguaging practices and "safe spaces" for adolescent newcomers: Toward alternative visions. *Bilingual Research Journal, 42*(1), 73-89.
28. Lee, W., & Lee, J. S. (2017). Math instruction is not universal: Language-specific pedagogical knowledge in Korean/English two-way immersion program. *Bilingual Research Journal, 40*(4), 353-371.




© 2023 Global Journals

29. López Leiva, Carlos A., Zayoni Torres, and Lena Licón Khisty. 2013. "Acknowledging Spanish and English resources during mathematical reasoning." *Cultural Studies of Science Education 8*(4), 919–34.
30. Mackinney, E. (2022). "It's how we get along"-Translanguaging in middle-school mathematics class. *TESL-EJ, 26*(3), 1-16.
31. McGraw, R., Rubinstein-Avila, E. (2008). Middle school immigrant students developing mathematics reasoning in Spanish and English. *Bilingual Research Journal, 31*(2), 147-173.
32. Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31*(2), 132-141.
33. Moschkovich, J. (2015). Academic literacy in mathematics for English learners." *The Journal of Mathematical Behavior 40*(1), 43–62.
34. Moschkovich, J. (1999). "Supporting the Participation of English Language Learners in Mathematical Discussions." *For the Learning of Mathematics* 19, no. 1 (March): 11–19.
35. Naresh, N., Harper, S. R., & Keiser, J. M. (2014). Probability explorations in a multicultural context. *Mathematics Teacher, 108*(3), 184-192.
36. NCTM. (2020). *Standards for the preparation of secondary mathematics teachers*. Washington DC: NCTM.
37. New York State Department of Education. (2021). NYC public school annual Regents exams data. Retrieved from https://data.nysed.gov/essa.php?instid=7889678368&year=2021&createreport=1&regents=1&cohort=1
38. Prediger, S., Kuzu, T., & Schuler-Meyer, A. (2019). One mind, two languages-Separate conceptualizations? A case study of students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualizations of fractions. *Research in Mathematics Education, 21*(2), 188-207.
39. Ramirez, Nora, and Sylvia Celedón-Pattichis. 2012. "Understanding Second Language Development and Implications for the Mathematics Classroom." In *Beyond Good Teaching: Advancing Mathematics Education for ELLs,* edited by Sylvia Celedón-Pattichis and Nora Ramirez, pp. 19–37. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
40. Simon, M. A. (2017). Explicating "mathematical concept" and "mathematical conception" as theoretical constructs for mathematics education research. *Educational Studies in Mathematics, 94*(2), 117-137.
41. Tai, K. H., & Wei, L. (2021). Constructing playful talk through translanguaging in English medium instruction mathematics classrooms. *Applied Linguistics, 42*(4), 602-640.
42. Tai, K. W. H. (2022). Translanguaging as inclusive pedagogical practices in English-medium instruction science and mathematics classrooms for linguistically and culturally diverse students. *Research in Science Education, 52*(8), 975-1012.
43. Turner, E., Dominguez, H., Maldonao, L., & Empson, S. (2013). English learners' participation in mathematics discussion: Shifting positionings and dynamic identity. *Journal for Research in Mathematics Education, 44*(1), 199-234.
44. Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics, 39*(1), 9-30.
45. Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. PhD thesis, University of Wales.




© 2023 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2023 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# The Effectiveness of the Ayres® Sensory Integration Approach in the School Context for Students with Autistic Spectrum Disorder

By Mirela Moreno Almeida de Andrade & Rita de Cassia Tibério Araújo

*Introdução-* Ainclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada por pesquisadores e educadores como um desafio para os profissionais da saúde e da educação, devido à heterogeneidade imposta pela caracterização do transtorno (CABRAL; MARIM, 2017). Essas características heterogênicas se manifestam de acordo com os fatores fisiológicos, grau de comprometimento funcional e influência dos fatores ambientais, o que sugere que, tendo em vista as suas especificidades clínicas, os indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no processo de escolarização (CINTRA; JESUINO; PROENÇA, 2015).

Em função da especificidade do TEA, a inclusão desses alunos implica em reflexões importantes a respeito das possibilidades de intervenções, adequações e acolhimento necessários para contemplar toda a diversidade imposta pelo diagnóstico. Desta forma, é fundamental a parceria entre educação e saúde para que se tenha o máximo de conhecimento das características de cada aluno tanto do ponto de vista funcional quanto educacional e com isso a sua inclusão seja eficiente e se dê de maneira adequada às suas necessidades (FERRAIOLI; HARRIS, 2011).

*GJHSS-G Classification: FOR Code: 1303*

THEEFFECTIVENESSOFTHEAYRESSENSORYINTEGRATIONAPPROACHINTHESCHOOLCONTEXTFORSTUDENTSWITHAUTISTICSPECTRUMDISORDER

*Strictly as per the compliance and regulations of:*

Open Association of Research Society, USA
Research | Diversity | Ethics

© 2023. Mirela Moreno Almeida de Andrade & Rita de Cassia Tibério Araújo. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# The Effectiveness of the Ayres® Sensory Integration Approach in the School Context for Students with Autistic Spectrum Disorder

## A Eficácia da Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® no Contexto Escolar Para Alunos Com Transtorno do Espectro Autista

Mirela Moreno Almeida de Andrade α & Rita de Cassia Tibério Araújo σ



### I. Introdução

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada por pesquisadores e educadores como um desafio para os profissionais da saúde e da educação, devido à heterogeneidade imposta pela caracterização do transtorno (CABRAL; MARIM, 2017). Essas características heterogênicas se manifestam de acordo com os fatores fisiológicos, grau de comprometimento funcional e influência dos fatores ambientais, o que sugere que, tendo em vista as suas especificidades clínicas, os indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no processo de escolarização (CINTRA; JESUINO; PROENÇA, 2015).

Em função da especificidade do TEA, a inclusão desses alunos implica em reflexões importantes a respeito das possibilidades de intervenções, adequações e acolhimento necessários para contemplar toda a diversidade imposta pelo diagnóstico. Desta forma, é fundamental a parceria entre educação e saúde para que se tenha o máximo de conhecimento das características de cada aluno tanto do ponto de vista funcional quanto educacional e com isso a sua inclusão seja eficiente e se dê de maneira adequada às suas necessidades (FERRAIOLI; HARRIS, 2011).

Vale enfatizar ainda a importância na mesma medida da relação de parceria travada entre pais e equipe escolar sendo considerada como de fundamental importância para possibilitar o melhor entendimento do comportamento da criança com TEA, nos contextos familiar e escolar, e contribuir para o seu desenvolvimento, especialmente quanto às dificuldades de aprendizagem e interação social de acordo com CABRAL; MARIM, 2017).

Mattos e Nuernberg (2011) em seus estudos corroboram com esse pensamento ao enfatizar a relevância do trabalho interdisciplinar entre saúde e educação. De acordo com os autores, no ambiente escolar, a brincadeira e a mediação pedagógica facilitam as trocas sociais, promovendo o desenvolvimento da comunicação e a participação do indivíduo com TEA. Todavia, observa-se que, além da competência social, é necessário que as atividades pedagógicas favoreçam o desenvolvimento cognitivo e o enfrentamento das dificuldades do aluno sendo imprescindível que as práticas educacionais ocorram de maneira articulada com as práticas terapêuticas.

Como parte da equipe multiprofissional que atua no contexto escolar e clínico para favorecer o desenvolvimento global dos alunos com TEA, destaca-se a Terapia Ocupacional com ênfase na Abordagem de Integração Sensorial de Ayres como instrumento de intervenção.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional (2014) reconhece a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® como uma das abordagens utilizadas pelos terapeutas ocupacionais com alunos no contexto escolar público ou privado quando estes demonstram déficits sensoriais, motores ou de praxis que interferem nas suas possibilidades de acessar o currículo educacional.

A Terapia Ocupacional com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® no contexto escolar tem por objetivo prestar serviços e intervenções que apoiem os alunos com disfunções de processamento sensorial favorecendo a sua participação educacional. Participação escolar é uma das ocupações primárias da infância e é definida como o envolvimento em atividades necessárias para aprender e participar no ambiente educacional (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL, 2014).

O terapeuta ocupacional por meio do seu raciocínio clínico que é embasado nos processos neurofisiológicos da integração sensorial, assim como na análise da ocupação, deve identificar como os aspectos integrativos estão conectados e influenciam o desempenho e a participação do aluno em relação às demandas do ambiente e atividade (SCHAAF, *et al.,* 2013). Assim, tanto as funções e estruturas do corpo, especialmente os sistemas sensoriais quanto às

*Author α: e-mail: midejulia@gmail.com*
*Co-autor σ: e-mail: rita.araujo@unesp.br*

© 2023 Global Journals

atividades, ambiente e contexto recebem atenção no processo de avaliação e estabelecimento de metas.

No que se refere ao procedimento de avaliação, os terapeutas ocupacionais utilizam vários instrumentos que podem ser padronizados ou não para que seja obtido o máximo possível de informações funcionais relacionadas à participação, socialização e desempenho acadêmico. Estas informações podem ser obtidas por meio das observações das famílias, dos professores e ou observação direta do terapeuta no ambiente escolar (COSTER, FROLEK CLARK, 2013).

À medida que as informações obtidas sugerem problemas sensoriais, motores e práxicos que estejam impactando na participação e desempenho escolar do aluno, a intervenção se faz necessária e será elaborada com base na análise dos dados, para que o aluno possa se desenvolver adequadamente (SCHAAF, BENEVIDES, 2012).

A escola enquanto instituição de ensino é reconhecida como um ambiente rico em oportunidades e desafios sensoriais de múltiplas modalidades de estímulos que ocorrem concomitantemente e de maneira pouco previsível e controlada na maioria das vezes. Esta característica do ambiente escolar pode ameaçar a aprendizagem e a participação educacional de alunos que apresentam disfunção de integração sensorial especialmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Os estudos apontam que alunos com disfunção de integração sensorial têm menor participação em atividades educacionais e pior desempenho acadêmico (ASHBURNER, ZIVIANI, RODGER, 2008; BAR-SHALITA, VATINE, PARUSH, 2008; KOENIG, RUDNEY, 2010). As atividades que os desafiam são inúmeras e por vezes se sobrepõem, entre as quais estão incluídas as dificuldades para concluir o trabalho pedagógico em sala de aula, participar das aulas de educação física, brincar com os amigos no intervalo, almoçar na lanchonete, controlar seu comportamento diante de frustrações e conflitos entre tantas outras.

Jean Ayres (2005) descreve que alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem podem ter como problema primário a disfunção de integração sensorial que interfere diretamente nas condições comportamentais e educacionais do aluno. Problemas sociais podem ocorrer como consequência destes processos complexos de integração sensorial que constituem a base para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, é importante que as escolas e os profissionais envolvidos tenham conhecimento sobre os sinais e dificuldades relacionados à integração sensorial para serem capazes de identificar os possíveis impactos no comportamento e aprendizado do aluno, oferecendo-lhes o suporte adequado.

O terapeuta ocupacional, por sua vez, pode atuar individualmente com o aluno em atendimento clínico com o objetivo de favorecer a adequação da integração dos estímulos sensoriais e ou realizar mediação junto à escola em esquemas de reuniões com a equipe escolar para informar e conscientizar a respeito das características de processamentos sensoriais identificadas em cada aluno, orientando e estabelecendo possibilidades de uso de estratégias sensoriais regulatórias que favoreçam a participação escolar.

Nesse sentido, a colaboração estabelecida entre saúde e educação especialmente com oportunidade de ampliar a compreensão a respeito do processamento sensorial voltado à participação e desempenho escolar dos alunos, permite que os terapeutas ocupacionais tenham condições de advogar por acomodações e modificações que auxiliará o desempenho e estruturará serviços que melhorem a participação em atividades físicas, acadêmicas e jogos sociais, além de adaptar o ambiente de maneira que práticas sensoriais, motoras e práxicas sejam introduzidas para apoiar o sucesso da participação do aluno.

Ao falarmos do trabalho da terapia ocupacional com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® no contexto da educação inclusiva especificamente para alunos com diagnóstico de TEA, devemos ressaltar que nestes casos, outras problemáticas estão associadas à disfunção de integração sensorial, e, portanto, devem ser consideradas ao definir os programas de intervenção. Geralmente esses alunos apresentam dificuldades para engajar-se ativamente em tarefas e interações; suas habilidades de comunicação não são funcionais para garantir a sua eficiência na linguagem com seus pares e professores e apresentam posturas e padrões de comportamentos repetitivos e inflexíveis que interferem nas suas habilidades acadêmicas, sociais e lúdicas (ASHBURNER, ZIVIANI, RODGER, 2008).

Os estudos demonstram que os alunos com TEA, respondem bem a contextos educacionais quando ocorrem as modificações necessárias para atender as suas necessidades. Do ponto de vista sensorial é de suma importância que os professores entendam o impacto que as experiências sensoriais exercem na participação dos alunos com disfunção de integração sensorial (MILLER, KUHANECK, KELLEHER, 2015).

## II. Objetivos

Nesta perspectiva o objetivo geral deste estudo foi verificar a eficácia da intervenção de Terapia Ocupacional por meio da Abordagem de Integração Sensorial de Ayres na participação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a análise dos fatores: tratamento clínico e mediação escolar. Como objetivos específicos as seguintes variáveis foram analisadas: a influência do processamento sensorial dos alunos com TEA na



© 2023 Global Journals

participação escolar; nível de assistência recebido e adaptações ambientais necessárias; eficácia da abordagem de Integração Sensorial de Ayres® no tratamento das disfunções de integração sensorial em alunos com Transtorno do Espectro Autista; efeito da mediação estruturada junto ao professor com base na Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® sobre a participação dos alunos com TEA, no contexto escolar.

## III. Método

Com relação aos aspectos éticos este estudo foi submetido ao Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, seguindo as recomendações vigentes na Resolução CNS 196/96 com parecer de aprovação nº 3.098.517. Posteriormente à autorização, os participantes da pesquisa e/ou responsáveis receberam todas as informações relativas ao projeto, incluindo objetivos, procedimentos de coleta de dados, tempo de duração, sigilo da privacidade do participante e utilização dos dados para fins científicos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por eles.

Participaram deste estudo dezesseis alunos com Transtorno do Espectro Autista, com idade de quatro a oito anos e onze meses, classificados como nível um de gravidade matriculados em escolas públicas, e dezesseis professores de um município localizado no interior do estado de São Paulo.

Como critério de inclusão foi estabelecido que os alunos deveriam ter idade entre quatro e oito anos e onze meses no momento da inscrição, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, comprovado por laudo médico; apresentar desempenho cognitivo, social e de linguagem compatíveis com a classificação de gravidade nível 1, de acordo com a descrição do DSM5 (APA, 2014); ser aluno matriculado em salas comuns de escolas regulares de um município localizado no interior do estado de São Paulo; demonstrar desafios de integração sensorial medidas pelo Perfil Sensorial 2 (DUNN, 2014); disponibilidade dos responsáveis para participar das sessões semanais, durante o período de vinte semanas, e de se abster de iniciar novas modalidades terapêuticas durante o período do estudo, desde que não houvesse prejuízos e riscos à sua saúde; disponibilidade dos professores para realizar as reuniões mensais com a terapeuta e responder os instrumentos de coleta de dados apresentados como questionário.

Foram excluídos do estudo os alunos que apresentavam níveis de gravidade grau 2 e 3, de acordo com o DSM5 (APA, 2014), deficiência auditiva, visual e múltiplas deficiências associadas ao TEA e que já estivessem em acompanhamento de Terapia Ocupacional com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres ®.

A seleção dos participantes ocorreu no Centro Escola Municipal de Atendimento Educacional Especializado, no qual foram identificados cinquenta e oito alunos com diagnóstico de TEA, com a idade de quatro a oito anos e onze meses. Posteriormente, foi feita uma análise de todos os prontuários, disponíveis nessa instituição, os quais continham laudo diagnóstico com nível de gravidade, encontrando-se apenas quatorze prontuários que dispunham dessa informação. Assim, ampliou-se a análise, realizando-se a leitura dos relatórios médicos, terapêuticos e escolares dos alunos detectados, a fim de que fosse possível caracterizá-los conforme a descrição dos aspectos relacionados à interação, comunicação e cognição.

Ao final dessa etapa, foram identificados trinta alunos para serem convidados a participar da triagem e aplicação do questionário Perfil Sensorial Cuidador 2. O convite foi feito por contato telefônico, sendo selecionados vinte alunos, conforme o interesse dos familiares, e, na sequência, efetuou-se o agendamento da triagem para a realização da anamnese, observação livre e aplicação do Perfil Sensorial Cuidador 2.

Foi efetuada uma anamnese, contemplando os aspectos demográficos familiares, história pregressa do desenvolvimento, tratamentos atuais e queixa principal ligada à participação do aluno no ambiente escolar, a partir da perspectiva dos seus pais. Em seguida, foi aplicado o Perfil Sensorial do Cuidador (DUNN, 2017) e realizada uma observação livre, no contexto lúdico do comportamento do aluno, na qual foi observada a comunicação, compreensão de ordens simples, exploração do ambiente e interesse nas atividades lúdicas por parte do aluno.

O objetivo da observação e anamnese foi detectar se os alunos apresentavam as condições mínimas de colaboração e compreensão, para serem avaliados por meio do SIPT – *Sensory Integration and Praxis Tests* (AYRES, 1989), assim como selecionar aqueles a serem conduzidos para intervenção, de maneira que houvesse o máximo possível de homogeneidade no perfil funcional dos participantes da pesquisa.

Após a anamnese, observação livre e análise dos resultados obtidos pelo questionário Perfil Sensorial 2 (Cuidador), do total de vinte participantes, foram selecionados dezesseis, os quais foram divididos em dois grupos – A e B –, utilizando-se como critério a idade dos alunos, de sorte que os grupos estivessem com a característica de idade mais próxima possível entre si e mesmo número de participantes, sendo a média de idade dos alunos de cinco anos, para ambos os grupos. A definição de qual dos dois grupos seria aquele submetido à mediação junto à escola foi obtida através de sorteio. Dos quatro alunos excluídos do estudo, dois não possuíam disponibilidade para atendimento semanal e dois não finalizaram o processo



© 2023 Global Journals

da triagem por dificuldades familiares para comparecer aos atendimentos.

Com relação aos professores participantes, eles foram contatados após a seleção dos dezesseis alunos, sendo a média de idade de trinta e sete anos e tempo médio de atuação como professor de treze anos.

A coleta de dados aconteceu em nove escolas da rede regular de ensino e em uma clínica de Terapia Ocupacional especializada em Integração Sensorial de Ayres®, no período de janeiro a dezembro de 2019. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: *School Function Assessment* (Avaliação da Função Escolar) – SFA (COSTER *et al*., 1989), Perfil Sensorial 2 (DUNN, 2017) e *Sensory Integration and Praxis Tests* – SIPT (AYRES, 1989).

A SFA (Avaliação da Função Escolar) avalia o desempenho do aluno em tarefas da rotina escolar que favorecem a sua participação nas atividades pedagógicas. O questionário pode ser respondido pelo professor ou funcionários da escola, e o resultado pode ser analisado comparando-se os alunos por faixa etária ou com os demais da mesma série ou sala de aula (COSTER *et al*., 1998). É dividida em três partes: parte I avalia a participação do aluno nos ambientes escolares considerando sala de aula, pátio de recreio/intervalo, transporte da/para a escola, banheiro/higiene, transição entre os diversos ambientes e refeições. A parte II, avalia a necessidade de suporte para favorecer o desempenho do aluno, ao realizar as tarefas propostas. São avaliados dois aspectos: a assistência de terceiros e a adaptação nos ambientes, uso de equipamentos e/ou programas diferenciados, tanto nas tarefas físicas quanto nas tarefas cognitivo-comportamentais. Por fim, a parte III avalia o desempenho de atividades do cotidiano escolar considerando a demanda funcional física e a cognitivo-comportamental.

O segundo instrumento utilizado foi o Perfil Sensorial 2 (DUNN, 2017) que corresponde à segunda edição do instrumento Perfil Sensorial (DUNN, 1999), o qual tem como objetivo avaliar e mensurar o processamento sensorial de crianças[1] com idade de 0 a 14 anos e onze meses, baseado no julgamento do cuidador e/ou professor. As pontuações estão distribuídas em quadrantes de padrões sensoriais, seções de sistemas sensoriais, seções comportamentais e fatores escolares.

Cada questionário do Perfil Sensorial 2 apresenta um sistema de classificação em escala de 5 a 1, que define a frequência de respostas das crianças aos estímulos sensoriais: quase sempre (5); frequentemente (4); metade do tempo (3); ocasionalmente (2); quase nunca (1). Uma última opção de classificação é destinada aos casos nos quais a frequência não se aplica: (0).

Por fim, o último instrumento utilizado para coleta de dados corresponde ao *Sensory Integration and Praxis Tests* – SIPT. Esse instrumento foi desenvolvido pela Dr.[a] Jean Ayres (1989), e é até o momento considerado como o único teste capaz de oferecer informações diagnósticas de integração sensorial, no âmbito da percepção e discriminação, assim como a respeito das funções práxicas de crianças em idade de quatro a oito anos e onze meses.

Os testes que compõem o SIPT são: figura-fundo, equilíbrio estático e dinâmico, cópia de desenho, práxis postural, coordenação motora bilateral, práxis do comando verbal, práxis construcional, nistagmo pós-rotatório, precisão motora, práxis sequencial, práxis oral, percepção manual da forma, cinestesia, identificação de dedos, grafestesia e localização de estímulos táteis. A pontuação e a correção seguem as normas fixadas e descritas no manual e determinam um escore, documentado através de programa computadorizado, o qual gera um valor e posteriormente um gráfico com o desempenho da criança em cada teste realizado (MAILLOUUX, 1990).

A coleta de dados foi feita em três etapas: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Como referencial teórico, foi adotado o Guia Clínico para Implementar a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® (SCHAAF; MAILLOUX, 2015), tendo como princípio básico a Tomada de Decisão Baseada em Dados – DDDM (SCHAAF; MAILLOUX, 2015).

A escolha por esse protocolo de intervenção se deu diante da possibilidade de avaliar de maneira objetiva a intervenção, com relação não apenas aos seus resultados, mas também aos seus procedimentos de confiabilidade analisada por meio das medidas de fidelidade à Integração Sensorial de Ayres® (PARHAM, 2011). A análise e a interpretação dos dados da avaliação possibilitam a geração de hipóteses quanto aos possíveis fatores sensório-motores que podem impactar na participação da criança, em ocupações diárias (MAILLOUX, 2011).

O quadro a seguir apresenta em síntese os padrões de disfunção identificados nas avaliações abrangentes de Integração Sensorial de Ayres®, exemplos de recursos e atividades empregados na intervenção deste estudo.



© 2023 Global Journals

*Padrões de Disfunção Sensorial e Possibilidades Terapêuticas*

| Padrão de Disfunção | Avaliação Abrangente | Exemplos de Recursos de IS | Exemplos de Atividade |
|---|---|---|---|
| Somatodispraxia | PPr- Por-MFP- KIN-FI-GRA-LTS | Escada suspensa, parede de escalada, rampa, tirolesa, piscina de bolinhas, almofadões, trapézio, túnel de malha ou lycra. | 1-subir na parede de escalada e salvar os animais no topo da "montanha".<br>2- brincar de pirata subindo com quatro apoios na rampa inclinada e saltar na piscina de bolinhas para recuperar o tesouro perdido (objetos escondidos na piscina).<br>3-Subir na escada suspensa e saltar nos almofadões posicionados em diferentes lugares.<br>4- Brincadeira no túnel suspenso com o desafio de passar pelo túnel e encontrar objetos levando-os de um lado a outro sem perdê-los pelo caminho (o contexto lúdico deve ser de interesse da criança). |

| Padrão de Disfunção | Avaliação Abrangente | Exemplos de Recursos de IS | Exemplos de Atividade |
|---|---|---|---|
| Visuodispraxia | Sv – FG-CPr - MAc | Balanços, plataformas suspensas, redes, câmera de ar, jogos com alvo, blocos de construção | 1 – Brincadeira com alvo imantado. Usando uma plataforma suspensa a criança pega a flecha oferecida pela terapeuta em diferentes lugares no espaço com o balanço em movimento e atira no alvo posicionado na linha média da criança ( altura dos olhos).<br>2- Derrubar os animais espalhados na sala acertando uma bola. Sentado no disco flexor em movimentos longitudinais e rotacionais, a criança pega a bola do solo e lança nos animais para derrubá-los.<br>3- Brincadeira de pescaria. Deitado em prono na rede de lycra( barco) com uma varinha de pescar imantada, a criança pesca os peixinhos que estão no rio e os lança no balde de pescador.<br>4- Balançar na plataforma puxando-se com um corda elástica para levar a nave em diferentes direções a medida que os alienígenas surgem de supresa em lugares no espaço sem previsibilidade |

| Padrão de Disfunção | Avaliação Abrangente | Exemplos de Recursos de IS | Exemplos de Atividade |
|---|---|---|---|
| Integração vestibular Bilateral | PRN- BMC-SWB-SPR | Balanços, plataformas suspensas, redes, trapézio, câmera de ar, tirolesa, rampa e skate, escada suspensa. | 1-Pegar objetos ( personagens minuaturas) no chão enquanto balança em prono no eixo longitudinal e ou rotacional na rede de lycra.<br>2- Acertar alvo ( derrubar blocos de espuma) utilizando o próprio corpo em movimento na postura sentada no balanço.<br>3- Brincar de super-herói com a tirolesa deslocando –se de um ponto a outro da sala ( plataforma até a piscina de bolinha) para salvar os amigos em perigo.<br>4- Descer na rampa deitado em prono no skate e derrubar os pinos de boliche. |

| Padrão de Disfunção | Avaliação Abrangente | Exemplos de Recursos de IS | Exemplos de Atividade |
|---|---|---|---|
| Modulação sensorial Hiperreatividade | SPM/ Perfil Senosrial<br>Imput tátil<br>Imput vestibular<br>Imput tátil visual<br>Imput oral | Balanços, plataformas suspensas, redes, roupas e coletes com tensão gentil ( calor neutro), almofadão, piscina de bolinhas. | 1- Brincadeira de enrolar no almofadão de espuma ( para o tato de corpo todo)<br>2- Balanço na lycra com almofadas sobre o corpo da criança e luz do ambiente controlada, favorecendo movimento linear e rítmo.<br>3-Piscina de bolinhas ( tato de corpo todo) com atividade que proporcione defasio na medida certa Ex: puxar-se com uma corda para sair ( propriocepção associada)<br>4- Uso de tecidos com pressão gentil para o calor neutro durante a realização de atividades desafiadoras do ponto de vista sensorail. Ex: neoprene. |

| Padrão de Disfunção | Avaliação Abrangente | Exemplos de Recursos de IS | Exemplos de Atividade |
|---|---|---|---|
| Modulação sensorial Hiporreatividade | SPM/ Perfil Senosrial<br>Imput tátil<br>Imput vestibular<br>Imput tátil visual<br>Imput oral<br>Imput proprioceptivo | Balanços, plataformas suspensas, camera de ar, redes, coletes com peso (gentil), parede de escalada, tirolesa, piscina de bolinhas | 1- Balançar no eixo tridimensional com interrupções intermitentes e intensidade adequada para atingir o limiar da criança com desafio do controle motor ex: balançar na camera de ar puxando-se com corda elástica.<br>2- Tirolesa carregando uma pelúcia entre os joelhos de um ponto a outro com flexão de membros superiores ( cai na piscina de bolihas e ou almofadões)<br>3- Tunél de lycra supenso ultrapassando os obstáculos ( bolas) de vários tamenhos colocados dentro do túnel.<br>4- Balançar no eixo longitudinal com interrupções intermitentes e intensidade adequada para atingir o limiar da criança com desafio do controle motor em extensão,ex: balançar em prono e lançar objetos no alvo |

*Fonte: Elaborado pela autora*



© 2023 Global Journals

Ao final do período previsto para a intervenção, os mesmos procedimentos de avaliação foram replicados, com o objetivo de mensurar os resultados. Os terapeutas ocupacionais geralmente estão interessados nos resultados relacionados à participação em ocupações significativas, mas também se preocupam com os fatores sensoriais, motores e cognitivos proximais ou subjacentes que influenciam a participação (PFEIFFER; BENSON; BODISON, 2017).

O programa de intervenção no ambiente clínico foi planejado e caracterizado em função das necessidades e condições individuais de cada aluno, tanto do ponto de vista do processamento sensorial (SIPT e Perfil Sensorial) quanto dos aspectos relacionados à participação dos alunos no contexto escolar (SFA).

A frequência das sessões foi definida com base em estudos que sugerem uma viabilidade de resultados com sessões realizadas três vezes por semana, durante dez a doze semanas, com crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (MILLER *et al*., 2007; PFEIFFER *et al*., 2011; SCHAAF; HUNT; BENEVIDES, 2012). Todavia, tais investigações retratam a realidade americana da reabilitação infantil, o que difere em muitos aspectos da realidade brasileira (política e assistência socioeconômica para pessoas com deficiência). Logo, optamos por ampliar o tempo de intervenção para vinte semanas e manter a frequência com dois atendimentos semanais de cinquenta minutos cada.

Os atendimentos efetuados com a Abordagem de Integração Sensorial® são dinâmicos e flexíveis, pela própria filosofia e referencial teórico que valida a intervenção; entretanto, após a análise dos dados obtidos nas avaliações, os padrões de disfunção sensorial identificados, associados às metas estabelecidas e características individuais de cada aluno e seu contexto (no caso deste estudo, o contexto escolar), determinaram a geração de hipótese dos fatores sensório-motores que estavam impactando a participação do aluno, nas atividades escolares, assim como as estratégias terapêuticas usadas.

Em paralelo à intervenção de Terapia Ocupacional no ambiente clínico, foi realizada a mediação da terapeuta junto aos professores de oito dos dezesseis alunos que foram distribuídos por meio de sorteio (grupo A).

A configuração dessa mediação consistiu em reuniões mensais, realizadas individualmente com o professor (cinco encontros), no período de vinte semanas, com duração de uma hora aproximadamente, com as quais se objetivou esclarecer as relações entre processamento sensorial e participação nas atividades escolares; discutir com os professores acerca das estratégias dirigidas à modulação sensorial; percepção sensorial e autorregulação, que poderiam impactar nos aspectos sensório-motores e cognitivo-comportamentais e, por fim, formular, em parceria, as adequações das tarefas e ambiente que poderiam favorecer a participação escolar dos indivíduos com diagnóstico de TEA.

A fim de se estabelecer as estratégias indicadas para cada aluno, foram empregados os dados obtidos no Perfil Sensorial II escolar e SIPT, em conjunto com os dados da SFA, partes 1 e 2. As discussões permearam três dos seis ambientes analisados: sala de aula, pátio, recreio e hora do lanche; a escolha desses ambientes se deu em consenso com os professores participantes, entendendo-se que, nesses ambientes, o aluno com TEA apresentava importantes dificuldades de participação, especialmente por envolverem maior nível de interação, trocas sociais e estímulos sensoriais de toda ordem. Além disso, as outras áreas contempladas pela análise da SFA (banheiro, transições na escola e transporte) foram consideradas situações cujas atividades, geralmente, o aluno executava individualmente e era supervisionado pelos profissionais de apoio (os cuidadores).

As discussões a respeito da participação dos alunos tiveram como referência, os indicadores de participação bem-sucedida, os quais realçam o envolvimento e comportamentos adequados frente à tarefa; tempo de atenção e resposta do aluno; atender às regras com contribuições, durante a sua permanência no ambiente escolar; período de tempo que consegue permanecer sentado para realizar as atividades propostas; capacidade de realizar trabalhos com independência e em colaboração com seus pares e desempenho acadêmico propriamente dito (BURGOYNE; KETCHAM, 2015 ; FEDEWA; DAVIS; AHN, 2015; HODGETTS; MAGILL-EVANS; MISIASZEK, 2011).

Os dados obtidos nas avaliações pré-intervenção foram analisados, de sorte que as hipóteses fossem geradas quanto à interferência do processamento sensorial na participação dos alunos com TEA do grupo A, no contexto escolar, e, com isso, direcionaram as discussões com os professores, com o intuito de auxiliar o aluno a desenvolver respostas adaptativas a esses estímulos, assim como adequar as atividades, ambientes e contextos às necessidades e capacidades de cada aluno. As observações expressas pelos professores, as quais contextualizaram as informações dos questionários da SFA, foram de grande valia nesse processo, para que sugestões de adequações das demandas das tarefas e do ambiente pudessem ser efetivadas.

O quadro a seguir apresenta a maneira como a sistematização da mediação foi realizada, com os dados obtidos pelas avaliações abrangentes, juntamente com as queixas apontadas pelos professores e alguns exemplos de orientações e estratégias sugeridas em parceria com os professores.



© 2023 Global Journals

| ALUNO | SFA PARTE 1 | ATIVIDADE FÍSICA | | ATIVIDADE COGNITIVA | | Queixas dos professores | SIPT | PERFIL SENSORIAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ASSISTÊNCIA | ADAPTAÇÃO | ASSISTÊNCIA | ADAPTAÇÃO | | | |
| ALUNO 1<br>7 anos | Participação em55% das atividades. | Não recebe assistência em 69% das atividades | Não recebe adaptação em 80% das atividades | Não recebe assistência em 44% das atividades | Não recebe adaptação em 55% das atividades | - Dificuldades para atender comando verbal<br>- Não fica sentado na cadeira<br>- Desatento e inflexível<br>-Dificuldade pedagógica<br>-Dificuldades gráficas | Somatodispraxia com componente vestibular/ Práxis do Comando Verbal<br>**Percepção Visual - positivo** | Sensibilidade e exploração- Auditivo, movimento e comportamento<br>Fator escolar: 2 |
| **Estratégias/ Mediação** | | | | | | | | |
| - Uso de pistas visuais associado ao comando verbal individual para a realização das atividades pedagógicas<br>- Rotina escolar visual posicionada na mesa do aluno para antecipação e organização comportamental<br>- Execução gráfica com lápis triangular grafite para que tenha sucesso e menos gasto energético<br>- Uso de plano inclinado para as atividades gráficas ( campo visual e posicionamento do membro superior)<br>- Contextualizar a movimentação do aluno pela sala de forma funcional (ajudante da professora), guardar material entre outras<br>- Uso de assento de espuma que permita mais sensação e mobilidade<br>- Nos momentos de parque , oportunizar o uso do balanço como possibilidade de estimulação vestibular para modulação do nível de alerta | | | | | | | | |
| ALUNO 2<br>4 anos | Participação em58% das atividades. | Não recebe assistência em 80% das atividades | Não recebe adaptação em 88% das atividades | Não recebe assistência em 33% das atividades | Não recebe adaptação em 38% das atividades | - Muito nervoso e irritado com mudança de rotina e barulho<br>- Dificuldade explorar os brinquedos no parque<br>- Tromba muito nos amigos e briga por isso.<br>- Evita brincar com os amigos<br>- Evita as atividades pedagógicas com problemas comportamentais | Problemas de Práxis e Integração vestibular bilateral.<br>**Visuopraxis e percepção Tatil-positivo** | Sensibilidade e exploração- Auditivo, tato, movimento e comportamento<br>Fator escolar: 2 |
| **Estratégias/ Mediação** | | | | | | | | |
| - Uso de modelo com o passo a passo para a realização das atividades pedagógicas ( um comando por vez direcionado individualmente) e se possível associar imagens e objetos concretos para que o aluno possa manipular e receber informações multissensoriais .<br>- Rotina escolar visual para antecipação e organização comportamental ( montada diariamente com o auxílio do aluno)<br>- Aproximação dos brinquedos no parque a partir do interesse da criança ( aceita o gira - gira e as atividades na areia). À medida em que o aluno fica mais confortável no ambiente, pode ser estimulado a experimentar outros brinquedos como por exemplo o balanço que deve ser do tipo cadeirinha com apoio anterior para que garanta a confiança do aluno, além de permitir que os pés toquem no chão ( o aluno controla a intensidade do movimento inicialmente)<br>- Favorecer a interação com pequenos grupos de crianças no máximo três inicialmente e mediar a brincadeira facilitando a participação do aluno nos momentos de atividades livres. Observar o aluno para identificar suas afinidades e priorizar estes amigos, alternando aos poucos para que haja maior flexibilidade. | | | | | | | | |
| ALUNO 3<br>4 anos | Participação em52% das atividades. | Não recebe assistência em 77% das atividades | Não recebe adaptação em 83% das atividades | Não recebe assistência em 38% das atividades | Não recebe adaptação em 38% das atividades | - Dificuldades para identificar seus objetos pessoais<br>- Se aproxima muito das pessoas e esbarra nas mobílias ( se machuca)<br>- Parece desinteressado nas atividades pedagógicas<br>- Cai com frequência na hora do intervalo<br>-Dificuldades gráficas<br>- Se irrita com barulho dos amigos e costuma se esconder | Problemas percepção visual, Práxis e Integração vestibular bilateral.<br>**Percepção e discriminação Tátil-positivo** | Esquiva e sensibilidade- audito, visual, movimento e comportamento<br>Fator escolar 3 |
| **Estratégias/ Mediação** | | | | | | | | |
| -Associar a foto do aluno ao nome para a identificação dos objetos pessoais e em todas as atividades em que o nome do aluno for apresentado<br>- Modificar a posição do aluno em sala de aula para que fique próximo à professora e sua mesa de atividades esteja na frente da sala para evitar que o aluno precise se deslocar muito pelas mobílias. A posição do aluno vai também favorecer o nível de atenção e controle do ruído na sala de aula. Segundo a professora, a sala é grande e provoca eco.<br>- As atividades gráficas devem ser realizadas com canetinha jumbo e lápis triangular para favorecer a preensão adequada. O uso do plano inclinado com a folha posicionada a 30º de angulação à esquerda favorece o desempenho motor e controle óculo manual.<br>- A sala é ampla e permite a organização de um ambiente " calmante" que possa organizar o comportamento do aluno e nível de alerta. Foi sugerido um tatame e almofadas que funcionam bem tanto no ambiente domiciliar quanto clínico nos momentos em que o aluno fica sobrecarregado. A orientação é que possa ir até lá quando necessite de um tempinho com menos estímulo sensorial, mas que conclua as atividades propostas sempre que possível. | | | | | | | | |
| ALUNO 4<br>6 anos | Participação em77 % das atividades. | Não recebe assistência em 91% das atividades | Não recebe adaptação em 100% das atividades | Não recebe assistência em 91% das atividades | Não recebe adaptação em 100% das atividades | - Dificuldades para a escrita ( orientação espacial e espelhamento)<br>-Dificuldades nas aulas de educação física especialmente esportes<br>-Muito desconforto com barulho<br>- Fica agitado quando termina as atividades antes | Práxis e integração vestibular bilateral<br>**Percepção e discriminação visual e Tátil-positivo** | Exploração e observação- auditivo, tato, comportamento<br>Fator escolar 1 |
| **Estratégias/ Mediação** | | | | | | | | |
| - As atividades gráficas realizadas com espaço delimitado com linhas coloridas ( potencializar a percepção visual como estratégia para controle oculomotor).<br>- Utilizar marca texto na margem esquerda para orientação da direção da escrita ( esquerda para direita).<br>- Nas aulas de educação física, favorecer a prática de atividades em dupla para o aprendizado de novas práticas, uma vez que grupo maiores dispersam e desorganizam o aluno. Repetir várias vezes cada etapa da atividade antes de realizar a atividade completa, favorece o aprendizado. Para a prática de atividades com bola ex: futebol, a posição de goleiro é uma alternativa inicialmente ( reduz a demanda motora associada a imprevisibilidade da bola e jogadores em movimento), desde que seja motivador e aceito pelo aluno.<br>- O ruído da sala de aula pode ser controlado por protetor de ouvido quando estiver muito intenso.<br>- Contextualizar a movimentação do aluno pela sala de forma funcional , introduzindo atividades mais dinâmicas paras todos os alunos ou apenas o redirecionando após um tempo de deslocamento. Realizar atividades na lousa por exemplo é uma alternativa. | | | | | | | | |



© 2023 Global Journals

| ALUNO | SFA PARTE 1 | ATIVIDADE FÍSICA | | ATIVIDADE COGNITIVA | | Queixas dos professores | SIPT | PERFIL SENSORIAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ASSISTÊNCIA | ADAPTAÇÃO | ASSISTÊNCIA | ADAPTAÇÃO | | | |
| ALUNO 8<br>4 anos | Participação em 33 % das atividades. | Não recebe assistência em 77% das atividades | Não recebe adaptação em 91% das atividades | Não recebe assistência em 30% das atividades | Não recebe adaptação em 30% das atividades | - Pouca socialização, mas procura muito o contato físico.<br>- Se incomoda muito com barulho da sala e anda de um lado para o outro com as mãos nos ouvidos<br>- Apresenta dificuldade para atender comando verbal coletivo<br>- Coloca muito os objetos na boca<br>- Não fica parado para realizar as atividades.<br>-Não antecipa a rotina escolar<br>-Desorganizado com seus pertences | Somatodispraxia com componente vestibular/ Práxis do Comando Verbal<br>**Percepção visual - positivo** | Exploração e observação-auditivo, movimento e comportamento.<br>Fator escola 1 |

**Estratégias/ Mediação**

- Estimular a interação nos momentos em que o aluno busca o contato físico, abraçar com aperto confortável e buscar o contato visual.
- O aluno necessita ficar próximo à professora nos momentos da orientação verbal. Sempre que possível incluir o toque ( com pressão) para realizar o comando individual ao aluno e demonstrar ( modelo) o que deve ser feito.
- O toque profundo com o abraço e uso de tecidos como por exemplo lycra auxiliam na reorganização do aluno em situações de estresse por desconforto auditivo. Brincadeiras de enrolar os alunos com tecidos, passar por túnel, brincar de cabaninha são estratégias que favorecem a autorregulação do aluno .
- A rotina escolar construída com a foto do próprio aluno realizando as atividades auxilia no reconhecimento e antecipação da rotina.
- Atividades de exploração tátil que favoreça a manipulação de diferentes texturas favorecem a percepção e podem auxiliar a reduzir a necessidade de exploração oral.
- A exploração oral também é utilizada como autorregulação do aluno, sendo assim foi sugerido o uso de sabores mais cítricos e azedinhos, alimentos com crocância e se necessário uso de objetos de borracha com a temperatura geladinha nos momentos em que a exploração dos brinquedos na boca estiver muito intenso a ponto de prejudicar a participação nas atividades.
-Associar a foto do aluno ao nome para a identificação dos seus pertences e também apresentar as mesmas imagens associadas ao comando verbal. Ex: a professora solicita ao aluno que busque a sua lancheira, enquanto a apresenta a foto da lancheira ( pista visual associada ao comando verbal)

*Fonte: Elaborado pela autora*

A partir dessa sistematização, as sugestões propostas foram revisadas e modificadas a cada encontro com os professores, já que o processo de aprendizagem e o de reabilitação são dinâmicos e mutáveis, de acordo com as necessidades dos alunos, assim como o próprio ambiente, atividade e contexto.

## IV. Resultados

A análise dos dados deste estudo ocorreu por meio de procedimentos estatísticos e descritivos. Os estatísticos analisaram a variável tratamento, englobando os resultados obtidos através dos instrumentos adotados SFA (Avaliação da Função Escolar), perfil sensorial cuidador (PSC), perfil sensorial escolar (PSE) e o SIPT e da variável Grupo (com mediação e sem mediação escolar). Os indicadores empregados para direcionar a mediação emergiram dos resultados obtidos sob os parâmetros interpretativos previstos para cada teste.

Com relação às análises descritivas das variáveis, esta ocorreu tendo-se em vista os valores de média e desvio-padrão nos quais as diferenças entre as médias de todas as variáveis avaliadas foram realizadas por meio da Análise Variância (ANOVA), já que os resíduos dos modelos atenderam às pressuposições de normalidade, segundo o teste de Cramer-von Mises, e homogeneidade, de acordo com o teste de Box-Cox. Como os resultados foram colhidos na mesma unidade experimental, antes e após a realização do tratamento, os dados foram considerados como pareados, sendo adotado um nível de significância igual a 5%. As análises foram feitas por meio do *Software* R (R CORE TEAM, 2020).

As variáveis que compõem a análise do SIPT foram submetidas considerou os efeitos de tratamento e grupo. Para a análise estatística, os dados foram comparados teste a teste, nas avaliações pré-intervenção e pós-intervenção, nas quais não foram identificadas diferenças estatisticamente significantes. Entretanto, para a variável grupo, foi detectada diferença nos testes de SV (visualização espacial) e BMc (Integração Bilateral) ($p<0,05$).

Em face dos resultados obtidos por meio do SIPT, procedeu-se à análise, do ponto de vista da mudança clinicamente significativa, através da estatística de Cohen's D, a qual indica efeitos relevantes entre os grupos, antes e depois da realização da intervenção. Valores de Cohen's D são estabelecidos em uma distribuição de 0 a 1, sendo que valores superiores a 0,5 apontam efeito clínico relevante no tratamento sobre a variável analisada (R CORE, 2020).

O valor de Cohen's D foi calculado segundo a fórmula $D= (M1-M2)/ (SD1+SD2)/2$, sendo o conjunto de dados pareados de mesmo tamanho e grupo. As análises foram feitas no *Software R*, cujos resultados estão mostrados na Tabela a seguir. Vale destacar que os valores finais aparecem com característica negativa, por se tratar de um resultado decrescente, lembrando-se de que quanto maior o resultado negativo obtido no SIPT (-1 a -3), pior é a habilidade pesquisada pelo instrumento. A seguir apresenta-se a tabela com a síntese desta análise.



© 2023 Global Journals

*Análise Descritiva e Mensuração da Significância Clínica*

| Var | Grupo | $M1_{antes}$ | $M2_{após}$ | $DP_{antes}$ | $DP_{após}$ | Dif. Média | DP Média | Cohen's D |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SV | A | -0,28 | -0,18 | 0,98 | 0,91 | -0,09 | 0,94 | -0,10 |
| | B | -1,01 | -0,89 | 0,75 | 0,77 | -0,12 | 0,76 | -0,15 |
| FG | A | -0,32 | -0,21 | 1,22 | 1,16 | -0,11 | 1,19 | -0,09 |
| | B | -0,86 | -0,72 | 0,65 | 0,62 | -0,14 | 0,63 | -0,21 |
| MFP | A | -1,08 | -0,95 | 0,47 | 0,50 | -0,12 | 0,49 | -0,25 |
| | B | -0,64 | -0,54 | 0,86 | 0,86 | -0,10 | 0,86 | -0,12 |
| KIN | A | -1,25 | -1,07 | 0,20 | 0,26 | -0,17 | 0,23 | -0,75 |
| | B | -0,80 | -0,57 | 0,96 | 0,93 | -0,24 | 0,94 | -0,25 |
| FI | A | -0,93 | -0,71 | 0,52 | 0,65 | -0,22 | 0,59 | -0,37 |
| | B | -1,10 | -0,97 | 0,49 | 0,49 | -0,14 | 0,49 | -0,28 |
| GRA | A | -1,10 | -0,97 | 0,71 | 0,71 | -0,13 | 0,71 | -0,18 |
| | B | -1,10 | -0,97 | 0,85 | 0,81 | -0,12 | 0,83 | -0,15 |
| LTS | A | -0,99 | -0,87 | 0,35 | 0,38 | -0,12 | 0,36 | -0,33 |
| | B | -1,31 | -1,15 | 0,47 | 0,50 | -0,16 | 0,49 | -0,32 |
| PrVC | A | -1,49 | -1,34 | 0,95 | 0,92 | -0,15 | 0,93 | -0,16 |
| | B | -1,69 | -1,53 | 0,62 | 0,60 | -0,16 | 0,61 | -0,27 |
| CPr | A | -0,27 | -0,10 | 0,89 | 0,88 | -0,17 | 0,88 | -0,20 |
| | B | -0,48 | -0,33 | 0,60 | 0,60 | -0,15 | 0,60 | -0,24 |
| PPr | A | -1,45 | -1,29 | 0,26 | 0,25 | -0,16 | 0,25 | -0,64 |
| | B | -1,33 | -1,21 | 0,35 | 0,36 | -0,12 | 0,35 | -0,33 |
| Por | A | -1,10 | -0,95 | 0,66 | 0,66 | -0,15 | 0,66 | -0,22 |
| | B | -0,79 | -0,68 | 0,65 | 0,64 | -0,10 | 0,65 | -0,16 |
| SPr | A | -1,21 | -1,05 | 0,39 | 0,38 | -0,16 | 0,38 | -0,41 |
| | B | -0,92 | -0,80 | 0,59 | 0,60 | -0,12 | 0,60 | -0,20 |
| BMc | A | -1,42 | -1,27 | 0,48 | 0,47 | -0,15 | 0,47 | -0,31 |
| | B | -1,08 | -0,96 | 0,36 | 0,39 | -0,12 | 0,37 | -0,33 |
| SWB | A | -1,26 | -0,98 | 0,52 | 0,77 | -0,28 | 0,64 | -0,43 |
| | B | -1,39 | -1,25 | 0,43 | 0,42 | -0,15 | 0,42 | -0,35 |
| PRN | A | -0,82 | -0,68 | 0,60 | 0,68 | -0,13 | 0,64 | -0,21 |
| | B | -0,80 | -0,66 | 0,77 | 0,77 | -0,15 | 0,77 | -0,19 |
| MAC | A | -0,76 | -0,46 | 0,83 | 0,95 | -0,30 | 0,89 | -0,34 |
| | B | -1,00 | -0,82 | 0,78 | 0,78 | -0,18 | 0,78 | -0,23 |

*Fonte: Elaborada pela autora*

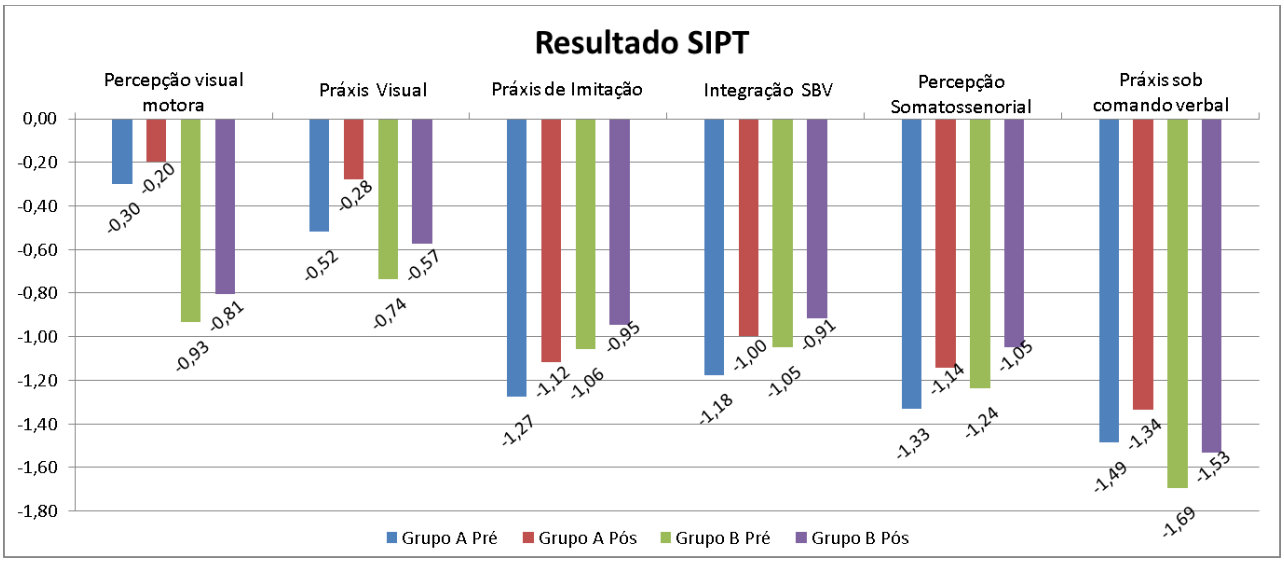
Os resultados apresentados na tabela acima demonstram que houve mudança positiva nos resultados de todos os testes analisados, na comparação intragrupo (pré e pós, para grupo A e B), com variações entre pequeno e médio efeito, ressaltando-se que não houve nenhuma comparação entre os grupos, por meio dessa análise.

A compreensão dessa mudança positiva nos resultados pode ser facilitada com a análise dos resultados reunidos na Figura a seguir referente à média de pontuação obtida pelos grupos, com relação às áreas de integração sensorial avaliadas. Os resultados entre -1,00 e +1,00 correspondem ao esperado para a faixa normativa, resultados acima de + 1,00 estão acima do esperado para a faixa etária, enquanto os resultados abaixo de -1,00 são considerados abaixo do esperado para a faixa etária. A única exceção é o teste PRN (nistagmo pós-rotatório), cujos resultados abaixo de -1,00 ou acima de +1,00 correspondem a características de disfunção. Como nenhum dos participantes apresentou pontuações acima de +1,00, no PRn, ele foi incluído com os demais, na análise.



© 2023 Global Journals

*Resultados do SIPT*




*Fonte: Elaborada pela autora*

Os dados pré e pós-intervenção assinalam que, em todas as áreas pesquisadas, tanto o grupo A quanto o grupo B melhoraram as pontuações dos testes. Essa observação, apoiada na análise efetivada com o teste de Cohen's D, sugere que, durante o período de Intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres®, houve mudança, do ponto de vista clínico, das habilidades práxicas e perceptuais avaliadas no SIPT dos alunos com TEA participantes desta pesquisa.

Com relação aos resultados da análise das variáveis SFA (avaliação da função escolar) e PSE (perfil sensorial escolar) demonstraram homogeneidade de variância, pela análise de Box-Cox, e foram testadas como normais, segundo o teste de Cramer-von Mises. Assim, as análises dos dados consideraram os valores de média e desvio-padrão, os quais foram usados na análise de variância (ANOVA *two-way*). O modelo proposto para as variáveis SFA e PSE não apresentaram diferença significativa ($p<0,05$) para o fator grupo, com p-valor de 0,86 e 0,18 em SFA e PSE, respectivamente.

Ao analisar o fator intervenção, observa-se que houve diferença estatística com os respectivos p-valores de 0,005, em SFA, e 0,0001, em PSE. A interação entre grupo e tratamento não foi significativa, em ambas as variáveis, com p-valores de 0,81 e 0,96, respectivamente. Portanto, apenas o fator intervenção foi incluído no modelo de regressão linear, obtendo-se os resultados destacados na tabela a seguir.

*Resultados Estatísticos SFA e PSE*

| Variável | N | Média (DP) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Pré-intervenção | Período Controle | Pós - intervenção |
| SFA | 16 | 148,68 (23,87)[b] | 154,62 (62,50)[b] | 176,81 (21,91)[a] |
| PSE | 16 | 478,25 (61,34)[b] | 460,12 (59,82)[b] | 308,75 (51,54)[a] |

*n: número de crianças avaliadas; DP: desvio-padrão; letras iguais (a/b): médias estatisticamente iguais e letras diferentes, médias diferentes.*

A comparação entre as intervenções considerou dezesseis alunos (oito do grupo A e oito do grupo B). Isso se deve ao fato de a análise ter mostrado que não houve diferença estatística entre os grupos, quer atinente aos resultados obtidos na SFA, quer concernente aos dados obtidos no PSE. Na ausência de diferença significante entre os grupos, a influência da intervenção foi analisada para com o total de 16 alunos.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que houve diferença significativa entre os resultados pré-intervenção e os resultados finais, para os dois testes. Por conseguinte, observa-se que, embora a análise da intervenção por grupo não tenha sido significante, para as variáveis SFA e PSE, a intervenção exerceu influência estatisticamente significante nos quesitos avaliados pelos dois testes, na análise com a reunião dos dois grupos.

Em face desses resultados, verificou-se que ambos os grupos tiveram melhora significativa da sua participação escolar, a partir dos procedimentos de intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial



© 2023 Global Journals

de Ayres, e o grupo que foi submetido à intervenção clínica associada à mediação escolar, não se diferenciou do grupo que esteve apenas em atendimento clínico, do ponto de vista estatístico.

O primeiro ponto a ser destacado, a fim de compreender esse resultado, é a influência dos aspectos integrativos na participação escolar dos alunos com TEA. À medida que os alunos possuem melhores condições de integrar as informações sensoriais provenientes do ambiente e do próprio corpo, suas possibilidades de participação nas atividades, de maneira geral, são potencializadas.

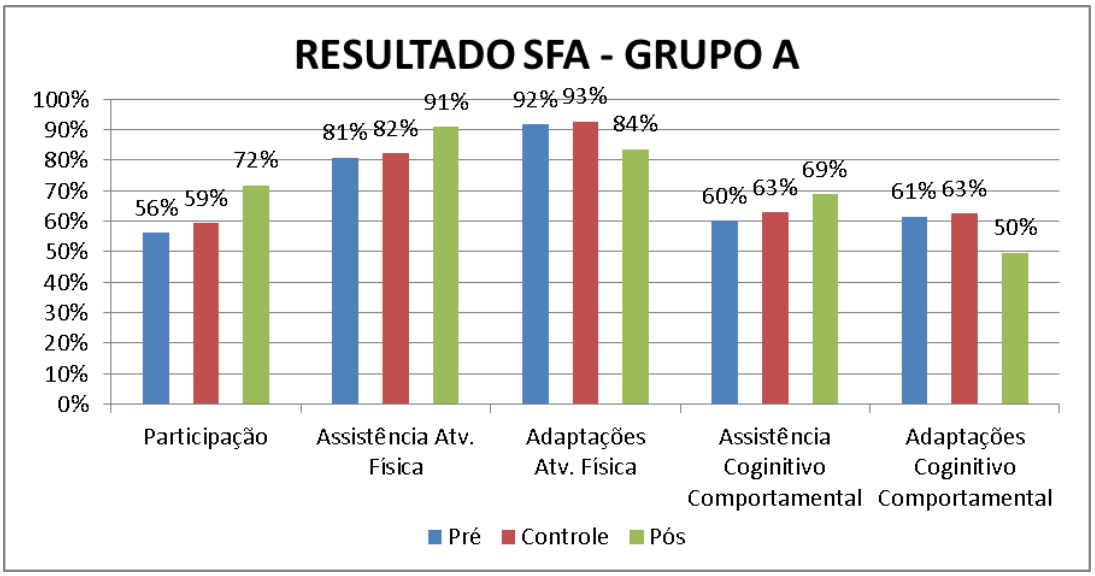
O segundo aspecto a ser realçado é o modelo de mediação proposto neste estudo, que buscou, em parceria com a equipe escolar, por meio de encontros periódicos, discutir as capacidades, necessidades e dificuldades de cada aluno e estabelecer estratégias, as quais, aplicadas ao ambiente escolar, poderiam favorecer a participação escolar dos alunos. Em contrapartida, o terapeuta, ao identificar as necessidades dos alunos no seu ambiente e contexto real (escola), pode intervir no ambiente clínico, com enfoque nos pré-requisitos esperados para determinadas atividades, assim como na adequação das atividades em si, do ambiente e contexto.

Vale enfatizar o aspecto dinâmico, coletivo e interacional que caracteriza o ambiente escolar e que difere, em grande proporção, dos elementos existentes no ambiente clínico, onde muitas variáveis podem ser controladas. Logo, é oportuno ressaltar a importância do papel do Terapeuta Ocupacional como parte da equipe escolar, onde é possível aproximar-se da realidade do aluno, seu ambiente, contexto e atividades, podendo intervir junto aos professores imediatamente, quando se fizer necessário.

No que se refere às estratégias escolhidas para favorecer a participação de cada aluno do grupo A, foi identificado, nos relatórios mensais preenchidos na ficha do aluno, como controle da mediação que 86% foram implantadas e destas, 89% foram bem-sucedidas e permaneceram ao longo de todo o processo de mediação. As estratégias não implementadas tiveram como justificativa a ausência de adesão do profissional de apoio, inconsistência do comportamento do aluno e sobrecarga profissional do professor, que impedia a modificação de rotinas escolares já estabelecidas.

Os dados percentuais obtidos na comparação dos resultados do grupo A e B demonstram que houve uma tendência de resposta qualitativa favorável ao grupo A. Se se considerar a diferença percentual encontrada nas categorias medidas pelo instrumento, expostas nas Figuras 4 e 5, verifica-se que a alteração do comportamento perceptivo dos professores foi maior no grupo A, comparativamente ao grupo B, podendo-se deduzir que a mediação favoreceu maior atenção do professor para a identificação das necessidades do aluno.

*Gráfico dos Resultados da SFA (Grupo A com Mediação)*

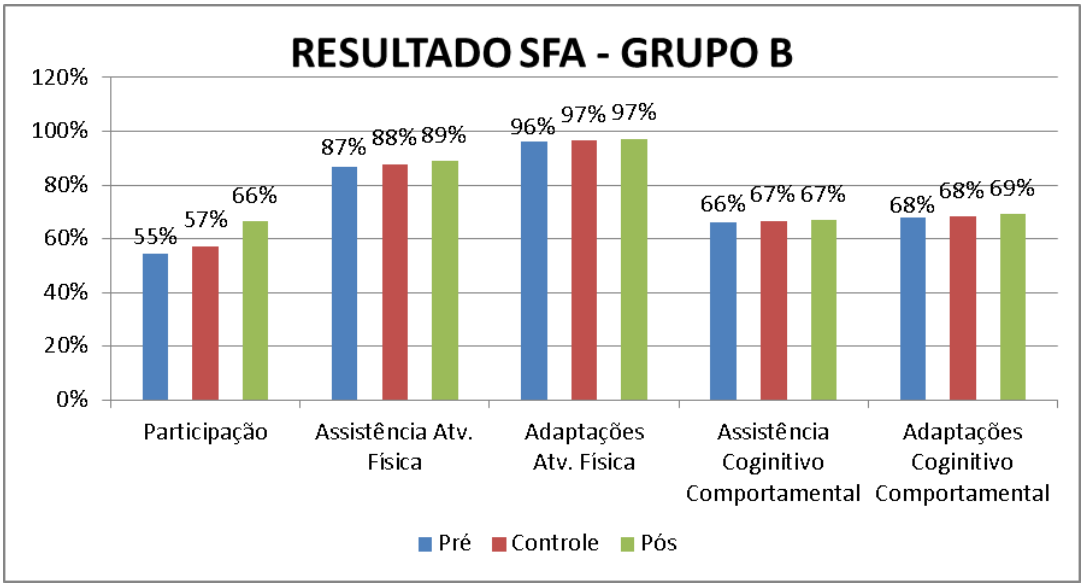



*Fonte: Elaborada pela autora*



© 2023 Global Journals

*Gráfico dos Resultados da SFA (Grupo B)*




*Fonte: Elaborada pela autora*

Verifica-se, nas figuras acima, que, na análise intragrupo, houve maior mudança no nível de assistência e adaptações oferecidas ao grupo A, o qual recebeu mediação associada à intervenção, em comparação ao nível de assistência e adaptações oferecidas ao grupo B, que recebeu somente intervenção de Integração Sensorial de Ayres®. Quanto à participação dos alunos, no período-controle, observa-se que ambos os grupos tiveram uma diferença não expressiva, na sua participação para a execução das atividades escolares, mas, no decorrer do tratamento, há indícios de melhor aproveitamento.

Vale ressaltar que, além do nível de participação alcançado pelos alunos, no ambiente escolar, atenção deve ser dada ao nível de assistência e adaptações disponibilizadas a esses alunos, o que pode garantir principalmente o aspecto qualitativo da participação escolar, com ênfase na autonomia, ao reconhecer as características, necessidades e capacidades individuais de cada aluno. Neste estudo de acordo com resultados apresentados nas figuras acima houve maior redução do nível de assistência no grupo que recebeu a intervenção clínica associada à mediação escolar (grupo A).

Por fim os resultados deste estudo demonstram que ambos os grupos submetidos à intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® apresentam melhora na sua participação escolar. No entanto, o grupo A (submetido também à mediação), revelou melhora na participação, além de reduzir o nível de assistência necessário, à proporção que as adaptações e modificações foram implantadas, no contexto escolar. O grupo B (apenas com a intervenção clínica), por outro lado, apesar de exibir melhora da sua participação, durante o período em que foi submetido à intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres®, não apresentou mudanças expressivas quanto à necessidade de assistência e uso de adaptações, o que sugere a interferência da mediação junto aos professores com o grupo A de alunos.

A intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® tem por objetivo favorecer a integração das informações sensoriais e, com isso, possibilitar o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades sensório-motoras em indivíduos com TEA. Entretanto, tal condição não é suficiente para garantir a generalização dessa competência e participação nas atividades dessa natureza, em virtude de existir uma dinâmica interacional entre funções e estruturas do corpo, ambiente, contexto e atividade que determina o nível de desempenho e participação do indivíduo em qualquer ocupação que seja a ele atribuída como significativa (AOTA, 2014; CIF, 2011).

Assim, à medida que são implantadas as modificações no ambiente e nas atividades, com o objetivo de atender às necessidades e características individuais dos alunos, em paralelo à intervenção que se dá no âmbito do ambiente clínico, a execução das atividades pode acontecer com maior autonomia e competência, sem que seja necessário o suporte externo constante de terceiros.

## V. Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que, durante o período de intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres®, os alunos com TEA melhoraram a participação no contexto escolar, tendo em vista a análise dos professores responsáveis, obtida por meio da aplicação



© 2023 Global Journals

do questionário utilizado (SFA), comparando-se os resultados no período-controle e pós- intervenção.

Quanto à mediação, ao se comparar estatisticamente os resultados obtidos nos grupos A e B, através do instrumento SFA, verifica-se que os grupos não se diferenciaram. No entanto, a análise qualitativa do nível de assistência e adaptações necessárias, no ambiente escolar, sugere que, no grupo A (de alunos submetidos à intervenção e mediação escolar), houve redução do nível de assistência, à medida que as modificações e adaptações foram implantadas. Essa observação não se aplica ao grupo B de alunos, o qual foi submetido apenas à intervenção.

No que tange à intervenção com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres®, os resultados revelaram que, ao se comparar as características de integração sensorial dos alunos no período-controle e intervenção, ambos os grupos obtiveram mudança positiva, do ponto de vista clínico, após o período de intervenção. Assim, conclui-se que, tanto no âmbito da modulação quanto da percepção sensorial e práxis, os alunos com TEA foram beneficiados com a Abordagem de Integração Sensorial de Ayres®.

## References Références Referencias


1. AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION (AOTA). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3. ed.). *American Journal of Occupational Therapy*, v. 68, Suppl. 1, p. S1-S48. 2014.
2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
3. ASHBURNER, J.; ZIVIANI, J.; RODGER, S. Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, v. 62, p. 564-573, 2008.
4. AYRES, A. J. *Sensory Integration and Praxis Tests*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.
5. AYRES, A. J. *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.
6. BAR-SHALITA T.; VATINE J. J.; PARUSH, S. Sensory modulation disorder: A risk factor forparticipation in daily life activities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, v. 50, p. 932-937, 2008.
7. BURGOYNE, M. E.; KETCHAM, C. J. Observation of classroom performance using therapy balls as a substitute for chairs in elementary school children. *Journal of education and training studies*, v. 3, p. 42-48, 2015.
8. CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017.
9. CIF. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*: versão para crianças e jovens. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
10. CINTRA, R. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. As possibilidades da EAD no processo de inclusão no ensino superior da pessoa com autismo: um estudo de caso. *Revista de Educação*, v. 14, n. 17, 2015.
11. COSTER, W. J. *et al*. *School Function Assesment:* user manual. San Antonio, Texas: Therapy Skill Builders, 1998.
12. COSTER, W.; FROLEK CLARK, G. Best practices in school occupational therapy evaluation to support participation. *In*: FROLEK CLARK, J.; FIOUX, J. E.; CHANDLER, B.; CASHMAN, J. (ed.). *Best practices for occupational therapy in schools.* Bethesda, MD: AOTA Press. 2013. p. 83-93.
13. DUNN, W. *Sensory Profile 2*: User's Manual. San Antonio: Pearson, 2014
14. FEDEWA, A.; DAVIS, M. A.; AHN, S. Effects of stability balls on children's on-task behavior, academic achievement, and discipline referrals: a randomized controlled trial. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 69, 2015.
15. FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. Effective educational inclusion of students on the autismo spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.
16. HODGETTS, S.; MAGILL-EVANS, J.; MISIASZEK, J. Effects of weighted vests on classroom behavior for children with autism and cognitive impairments. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 5, p. 495-505, 2011.
17. KOENIG, K. P.; RUDNEY, S. G. Performance challenges for children and adolescents with difficulty processing and integrating sensory information: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy,* v. 64, p. 430-442, 2010.
18. MAILLOUX, Z. An overview of the sensory integration and praxis tests. The American *Journal of Occupational Therapy*, v. 44, n. 7, p. 589-594, 1990.
19. MAILLOUX, Z. *et al.* Verification and clarification of patterns of sensory integrative dysfunction. *American Journal of Occupational Therapy,* v. 65*,* p.143-151, 2011
20. MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Rev. Educação Especial*, v. 24, n. 39, p. 129-42, 2011.
21. MILLER, L. J. *et al.* Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. *Am J Occup Ther*., v. 61, p.135-40, 2007.
22. MILLER-KUHANECK, H.; KELLEHER, J. Development of the Classroom Sensory Environment Assessment (CSEA). *American Journal*




© 2023 Global Journals

*of Occupational Therapy*, v. 69, p. 6906180040, 2015.
23. PARHAM, L. D. *et al.* Development of a Fidelity Measure for Research on the Effectiveness of the Ayres Sensory Integration Intervention, *American Journal of Occupational Therapy*v. 65, n. 2, mar./abr. 2011.
24. PFEIFFER, B. *et al.* Efetividade de intervenções de integração sensorial em crianças com distúrbios do espectro do autismo: um estudo-piloto. *The American Journal of Occupational Therapy,* v. 65, p. 76-85, 2011.
25. PFEIFFER, B.; MAY-BENSON, T. A.; BODISON, S. C. State of the Science of Sensory Integration Research With Children and Youth. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 72, 2017.
26. R CORE T. R: A language and environment for statistical computing. *R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria, URL 2020.
27. SCHAAF, R. C. *et al.* An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Epub, nov. 2013.
28. SCHAAF, R. C.; ROLEY, S. S. *Sensory integration*: applying clinical reasoning to preactice whith diverse populations. Texas: Autism, 2006.
29. SCHAAF, R.; HUNT, J.; BENEVIDES, T. Occupational therapy using sensory integration to improve participation of a child with autism: A case report. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 66, p. 547-555, 2012.
30. SCHAAF, R.; HUNT, J.; BENEVIDES, T. Occupational therapy using sensory integration to improve participation of a child with autism: A case report. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 66, p. 547-555, 2012
31. SCHAAF. R. C.; MAILLOUX, Z. Clinician's guide for Implementing Ayres Sensory Integration®. Promoting Participation for Children With Autism.®*:* Promoção da participação de crianças com autismo. *Eurospan*, 2015.
32. SCHENKER, R.; COSTER, W.; PARUSH, S. Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and Rehabilitation, Abingdon,* v. 27, n. 10, p. 539- 552, 2005.
33. SCHMAHMANN, J. D. O papel do cerebelo no afeto e na psicose. *Journal of Neurolinguistics,* v. 13, n. 2-3, p. 189-214, 2000.
34. SCHMIDT, C. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013.
35. SCHMITZ, C. *et al.* Motor control and children with autism: Deficit of anticipatory function. *Neuroscience Letters*, v. 348, p. 17-20, 2003.
36. SCHUMANN, C. M.; AMARAL, D. G. Stereological estimation of the number of neurons in the human amygdaloid complex. *J Comp Neurol*, v. 491, p. 320-329, 2005.
37. SCOTT-VAN, Z. *et al.* Reward processing in autism. *Autism Res,* v. 3, p. 53-67, 2010.
38. SILVA, A. K. B. B.; FONSECA, G. F.; BRITO, M. L. A. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Textura*, Canoas, v. 20, n. 43, p. 05-19, 2018.
39. SILVA, L. F. *Contribuições da análise do comportamento ao processo de inclusão de alunos com diagnóstico de TEA no Rio de Janeiro*. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
40. SILVA, M. V. T. *Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias.* 2014. 95 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2018.
41. SILVA, R. M. M. D. *Para além do discurso oficial das políticas públicas*: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
42. SIMONOFF, E. G. *et al.* Transtornos psiquiátricos em crianças com distúrbios do espectro do autismo: prevalência, comorbidade e fatores associados em uma amostra de população. *Jornal da Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente*, v. 47, p. 921-929, 2008.
43. SIQUEIRA, C. C. *et al*. O cérebro autista: a biologia da mente e sua implicação no comprometimento social. *Revista Transformar*, v. 8, n. 8, p. 221-237, 2016.
44. SMITH, R.S. *et al*. Understanding Ayres Sensory Integration. *OT Practice*, v. 12, n. 17, p. CE 1-CE8, 2007.
45. SOUZA, H. A. S. *O espectro da escola neurodiversa*: uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2019. 163f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
46. SOUZA, J. R. B. *Formação continuada de professores*: transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho escolar. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
47. SPITZER, S. L. With and without words: exploring occupation in relation to young children with autism.



© 2023 Global Journals

*Journal of Occupational Science*, v. 10, p. 67-79, 2003.
48. SPITZER, S. L.; ROLEY S. R. Sensory integration revisited: a philosophy of practice. *In:* ROLEY, S. R.; BLANCHE, E. I.; SCHAAF, R. C. (ed.). *Understanding the nature of sensory integration with diverse populations*. San Antonio, TX: Therapy Skill Builders, 2001. p. 3-27.
49. STELZER, F. *Uma pequena história do autismo*. São Leopoldo: Pandorga, 2010.
50. TENENTE, L. B. *A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo*. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
51. THOMPSON, A. *et al*. Impaired communication between themotor and somatosensory homunculus is associatedwith poormanual dexterity in autismspectrumdisorder. *Biol. Psychiatry*, v. 81, p. 211-219, 2017.
52. TROMBLY, C. A.; RADOMSKI, M. V. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. 5. ed. São Paulo: Santos; 2005.
53. VAISERMAN, A. Epidemiologic evidence for association between adverse environmental exposures in early life and epigenetic variation: a potential link to disease susceptibility. *Clin Epigenetics*, 2015.
54. VAKALOPOULOS, C. Unilateral neglect: A theory of proprioceptive space of a stimulus as determined by the cerebellar componente of motor efference copy (and is autismo a special case of neglect). *Medical Hypotheses*, v. 68, p. 574-600, 2007.
55. VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 2, p. 207-217, 2017.
56. VICARI, L. P. L. *Escolarização de alunos com TEA*: práticas educativas em uma rede pública de ensino. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
57. VIEIRA, G. d. L. P*olíticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus*. 2016.176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
58. VILA, C.; DIOGO, S.; SEQUEIRA, S. Autismo e Síndrome de Asperger. 2009. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, Portimão, Portugal, 2009.
59. WATLING, R.; HAUER, S. Effectiveness of Ayres Sensory Integration® and Sensory-Based Interventions for People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Am. J. Occup. Ther*., 2015.
60. WEIMER, A. K. *et al.* "Motor" impairment in Asperger syndrome: Evidence for a deficit in proprioception. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, v. 22, p. 92-101, 2001.
61. WILLIAMS, J. G.; HIGGINS, J. P.; BRAYNE, C. E. Systematicreview of prevalence studies of autism spectrum disorders. *Archives of Disease in Childhood*, v. 91, p. 8-15, 2006.
62. WILSON, V. J.; PETERSON, B. W. *Comprehensive Physiology*. (TERJUNG, R., ed.) Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, 2011.
63. WING, L. The handicaps of autistic children: a comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, v. 10, p. 1-40, 1969.
64. YATES, B. J.; WILSON, T. D. *Encyclopedia of Neuroscience*. Oxford, UK: Academic Press, 2009. (v. 10).
65. ZAPPAROLI, L. *et al.* Dissecting the neurofunctional bases of intentional action. *Proc. Natl. Acad. Sci.* v. 115, p. 7440-7445, 2018.
66. ZHANG, Y.; SCHUFF, N.; JAHNG, G. H.; BAYNE, W.; MORI, S.; SCHAD, L.; WEINER, M. W. Diffusion tensor imaging of cingulum fibers in mild cognitive impairment and Alzheimer disease. *Neurology*, n. 68, v. 1, p. 13-19, 2007.
67. ZWAIGENBAUM, L. *et al*. Early identification of autism spectrum disorders: Recommendations for practice andresearch. *Pediatrics*, 2015.



© 2023 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2023 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# Going beyond the Literal: A Longitudinal Study of Metaphorical Conceptualization in Sustainability Reports

By Antonio Piga
*University of Cagliari*

*Abstract-* Language expressions are primarily shaped by conceptual metaphors. By adopting Conceptual Metaphor Theory as a tool, this study explores the communicative strategies adopted by a company's outlook on social and environmental responsibility from a longitudinal perspective. Conceptual Metaphor theory, also known as Cognitive Metaphor Theory, is an expression used in cognitive linguistics to describe the understanding of one notion or conceptual domain in terms of another. In more specific terms, the article discusses how Structural, Orientational, and Ontological conceptual metaphors are employed in the communicative strategies adopted by Chevron & Co. pre- and during the COVID-19 pandemic crisis. Chevron is an American joint-stock company that operates in the field of power generation and oil refining.

The qualitative and quantitative linguistic analysis conducted using the Sketch Engine program aimed to pinpoint and clarify the ways in which Chevron and Co's use of language creates and communicates metaphors in its Sustainability Reports.

*Keywords: conceptual metaphor theory, ontological metaphor, orientational metaphor, structural metaphor, sustainability.*

*GJHSS-G Classification: LCC: HD60.5*

GOINGBEYONDTHELITERALALONGITUDINALSTUDYOFMETAPHORICALCONCEPTUALIZATIONINSUSTAINABILITYREPORTS

*Strictly as per the compliance and regulations of:*

© 2023. Antonio Piga. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# Going beyond the Literal: A Longitudinal Study of Metaphorical Conceptualization in Sustainability Reports

Antonio Piga

*Abstract-* Language expressions are primarily shaped by conceptual metaphors. By adopting Conceptual Metaphor Theory as a tool, this study explores the communicative strategies adopted by a company's outlook on social and environmental responsibility from a longitudinal perspective. Conceptual Metaphor theory, also known as Cognitive Metaphor Theory, is an expression used in cognitive linguistics to describe the understanding of one notion or conceptual domain in terms of another. In more specific terms, the article discusses how Structural, Orientational, and Ontological conceptual metaphors are employed in the communicative strategies adopted by Chevron & Co. pre- and during the COVID-19 pandemic crisis. Chevron is an American joint-stock company that operates in the field of power generation and oil refining.

The qualitative and quantitative linguistic analysis conducted using the Sketch Engine program aimed to pinpoint and clarify the ways in which Chevron and Co's use of language creates and communicates metaphors in its Sustainability Reports. Emphasis is placed on communication strategies concerning local and international communities as well as stakeholders in the years leading up to and during the COVID-19 pandemic, namely 2019 and 2020.

The rationale behind the study is rooted in the fact that 2020 was among the most challenging years since the end of World War II. The pandemic brought severe adverse consequences on people's health and the economy, instantly flipping lives upside down. The result was a triple crisis involving health, the economy and social unrest, with the oil refining industry being among the most dramatically affected due to the general decline in mobility and oil consumption brought on by the virus-fighting measures.

*Keywords: conceptual metaphor theory, ontological metaphor, orientational metaphor, structural metaphor, sustainability.*

## I. Introduction

Sustainability is a complex concept that considers the balance between environmental, social and economic aspects of human life. Businesses play a crucial role in promoting environmental sustainability, as their social and environmental impact can be considerable. In this regard, the significance of sustainability to business has grown over the past few years. The relationship between governments, business and society has undergone structural changes as a result of these challenges and the public's expectations regarding the role of business in addressing those challenges have also changed as a result. One example of an external environmental change is the rise in public concern over environmental issues such as climate change, depletion of natural resources, ecology, species extinction and cultural change (Bastardas-Boarda 2005; Thiele 2016; Lessmann and Rauschmayer 2016). These concepts provide a way to improve some of the material aspects of human existence without degrading other environmental elements that are even more fundamental and essential to nature; they serve to safeguard against the very threat to human existence (Bastardas-Boarda 2005; Thiele 2016; Lessmann and Rauschmayer 2016). This does not exclude progress in science, technology, or economic development, and indeed acknowledges the key importance of healthy environments that are conducive to the survival of animal species and nature. Because the scales of values shared by society and shaped by legal codification serve as the root of the issue rather than legal dispositions, it assumes the existence of an environmental, social and ecological morality. As a result, business, societies and companies now approach social, community and environmental activities with greater strategic thinking (Galpin and Whittington 2012). In this perspective, Sustainability is now advocated by a growing number of corporations, citizens, governments and political parties, becoming "one of a few ideals that receive near universal endorsement [...]" increasingly providing "a common language, a lingua franca for the twently–first century" (Thiele 2016: 11).

In such a setting, sustainability reporting has developed as a useful tool for managers to identify and address these sustainability-related challenges while also boosting business operations at the company. Businesses are in fact interested in sustainability, and Reporting reflects the expanding importance of sustainability in general. The motivations and outcomes in Reporting have changed together with its growing strategic importance (Morhardt 2010); earlier on, most reporters were under social and public pressure and used their reporting to establish the credibility and trustworthiness of their corporations, societies, companies, etc. (Deegan 2002). In addition to outcomes, other reporting motivation factors include strategic advantages such as the market (improving competitive position), political (reducing political pressure and regulation), social (avoiding stakeholder challenges), and accountability (the company is promoting sustainability). KPMG claims that "companies are not only expected to operate in a responsible manner, but they are increasingly asked to demonstrate

*Author: University of Cagliari, Italy. e-mail: antoniopiga@gmail.com*



© 2023 Global Journals

this publicly" in a report from 1999 (in Coffey and Higgins 2016: 18). Given this, it is evident that the way businesses have learned to understand sustainability has been greatly impacted by sustainability reporting. Businesses can now speak out about sustainability-related issues, demonstrate their social and environmental performance, and the general public is now more aware of how businesses handle these issues.

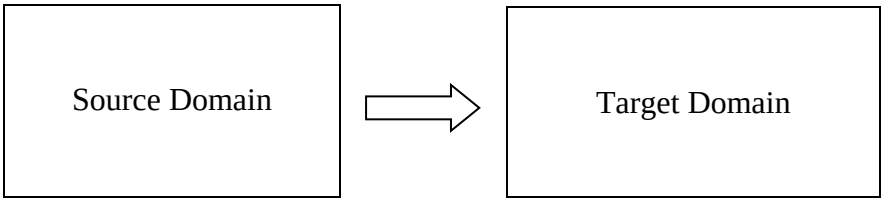
This is precisely the context in which the use of metaphor comes in. As Lakoff and Johnson (1980: 121) point out, "people understand what they see"; therefore, in order to ease accessibility and an accurate understanding of such important information, companies make extensive use of metaphors in their sustainability reports in order to convey their commitments to sustainability and create a positive image among the public.

## II. Theoretical Framework and Methodology

Up until recently, metaphor was examined solely in the context of rhetoric or stylistics and was considered to be merely a rhetorical device. The analytical tool of Conceptual Metaphor Theory (CMT) (Lakoff and Turner 1980) will be examined in this section in order to explain the complexity of the relationship that lies behind the creation and understanding of the Chevron & Co. Sustainability Reports under scrutiny. Conceptual Metaphor Theory is a branch of Cognitive Linguistics (CL) whose goal is to make abstract notions more understandable by treating them as concrete concepts. Indeed, according to Forceville and Urios-Aparisi (2009: 12), Conceptual Metaphor Theory (CMT) stresses the fact that "human beings can only come to grips with the abstract by metaphorically coupling it with the concrete-perceptible." To put it another way, when a metaphor is used, an abstract idea is perceived as if it were a physical object (Charteris-Black 2004). This is because the conceptual domains of the source and the target are closely related to our everyday experiences and thus shape the way we think and what we believe about the world. The Relational process "A is B" found in the corpus such as 'disease is war' can explain the way metaphor works, where the A element is the source domain and the B element is the target domain. Although there is identification between them in that they both involve something related to living beings, on closer scrutiny they come from notions that pertain to utterly different "cognitive domains" (health and armed conflict) (Ngoc Vu 2015).

Hence, Conceptual Metaphor Theory (CMT) is based on the interaction between two conceptual areas or units of cognitive association known as "cognitive domains", which are understood to be mental representations of how the world is structured. As a result, metaphoric conceptualization based on analogy is primarily accomplished through mapping, which entails tying together two distinct conceptual structures or domains in which a concrete vehicle or source domain is associated with and uni-directionally projected towards an abstract topic or abstract domain, as illustrated in Table 1 below.

*Table 1:* Metaphor Cognitive domains




This study discusses the distribution of metaphorical mapping from a quantitative and a qualitative perspective in the Chevron Sustainability Reports published immediately before the COVID-19 pandemic crisis and during the subsequent pandemic. The aim is to understand the contrasting ways in which the two Reports (2019 and 2020) conceptualize the two different periods, and how one of the most challenging years since the end of the second World war affected the choice of metaphors in the 2020 Chevron Sustainability Report.

It has been shown that companies, politics and corporate discourse in general frequently use metaphors as they create images and leverage sensory cognition, perceptions and ideas, exerting a direct impact on the level of thought in terms of "understandings, judgments, concepts and theories" (Solonchak and Pesina 2015: 25). Any representational decision can theoretically be replaced by a new linguistic choice with a different set of consequences since referents do not have an unquestionable inherent meaning. Whether consciously or unconsciously, people adopt a categorization that emphasizes certain aspects of the concept and obscures others when we select a specific source domain to achieve it (Nicaise 2011).

The purpose of this study is to demonstrate how, through metaphor, Sustainability Reports aimed to capitalize on their conceptual aspects both before and during the pandemic. Viewed from a longitudinal perspective, the challenge is to establish how the lexical



© 2023 Global Journals

realizations of social and environmental sustainability, as well as the near-parallel content in financial-economic concepts were distributed during the most acute period of the pandemic compared to the preceding year.

Conceptual metaphors can be divided into three different categories: Orientational metaphor, Ontological metaphor, and Structural metaphor (Lakoff and Johnson 1980). i) Ontological metaphor provides a foundation for people to describe parts of experience as discrete entities or as unified classes of matter; ii) Structural metaphor refers to the use of familiar concrete and simple descriptive structures to construct another abstract concept (Nicaise 2011); iii) Orientational metaphors organise the entire conceptual system according to another concept related to spatial orientation: up and down, inside and outside, front and back, on and off. The main point of this study is to analyze the distribution of Conceptual Metaphors, namely Structural, Orientational, and Ontological from a longitudinal perspective in the Sustainability Reports of Chevron and Co. before and during the pandemic and see what the implications are. Due to space restrictions, only the most pervasive in each metaphorical category will be considered and discussed both qualitatively and quantitatively.

## III. Data Description and Selection

The choice of Chevron Corporation as a subject of study was because it is one of the world's largest energy companies in the production of electricity and in the oil refining sector, with a significant impact on global sustainability. Chevron Corporation has a strong commitment to sustainability and reducing greenhouse gas emissions, making it an interesting case study for understanding how large companies address these issues.

In this respect, Sustainability Reports were selected because they deal with the significant issue of social and environmental questions. As a result, they play a noteworthy role in the expression and construction of public opinion. To a large extent, they also reveal the company's ideological stance and its use of persuasion rhetoric to communicate with investors, stakeholders, and local and global communities. They thus wield a certain influence on how public opinion is expressed and formed.

The data collection period spans two years: 2019 and 2020, i.e., the year that was significantly impacted by the COVID-19 pandemic crisis, as well as the year immediately prior to the crisis. More specifically, Sustainability Reports were chosen for two main reasons: first, because they provide the most thorough information to the local as well as the global community on a larger scale; and second, using annual reports makes it possible to conduct a longitudinal linguistic analysis of the changes in the use of metaphors.

## IV. Analysis and Results

The research questions that guided this study were as follows:

- What metaphors were used in Chevron's Sustainability Reports before and during the COVID-19 pandemic?
- How did the metaphors used by Chevron in Sustainability Reports change during the pandemic?
- What are the implications of using metaphors in corporate sustainability reporting?

### *a) Overall distribution of source domains*

Before analyzing in depth how particular concepts are expressed metaphorically before and during the pandemic, the global distribution of source domains is displayed (Figures 1 and 2). In more specific terms, Figures 1 and 2 show how the different types of Conceptual metaphors, namely Orientational, Structural and Ontological metaphors are distributed in the Sustainability Report published before and during the COVID-19 pandemic. The most frequent metaphorical mappings are subsequently described in detail.



© 2023 Global Journals

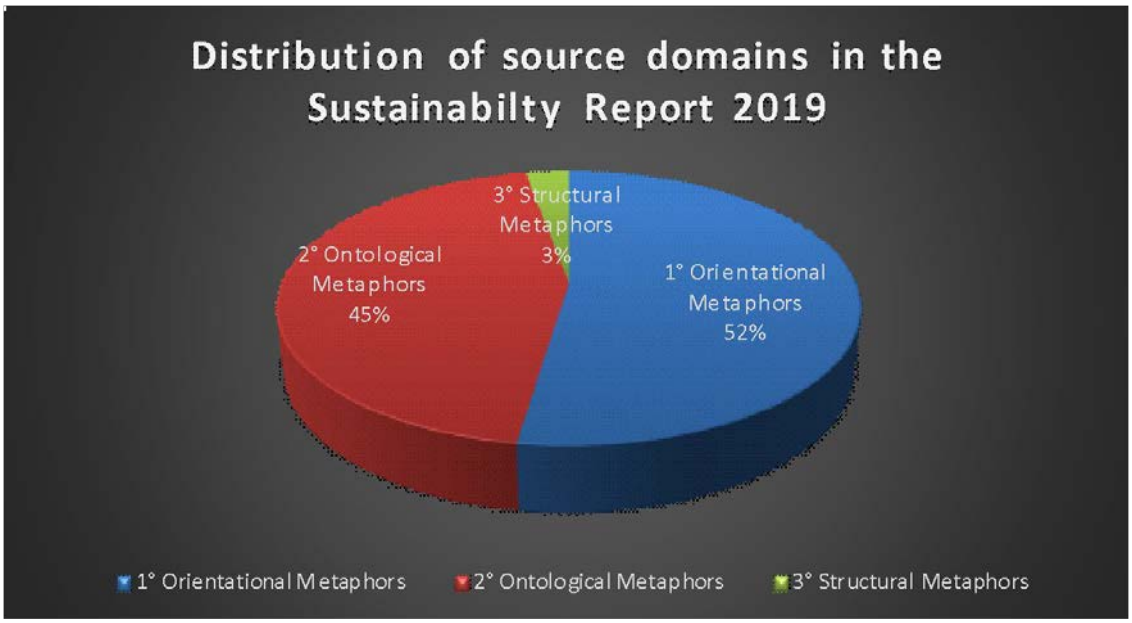



*Figure 1:* Distribution of source domains in the Sustainability Report 2019

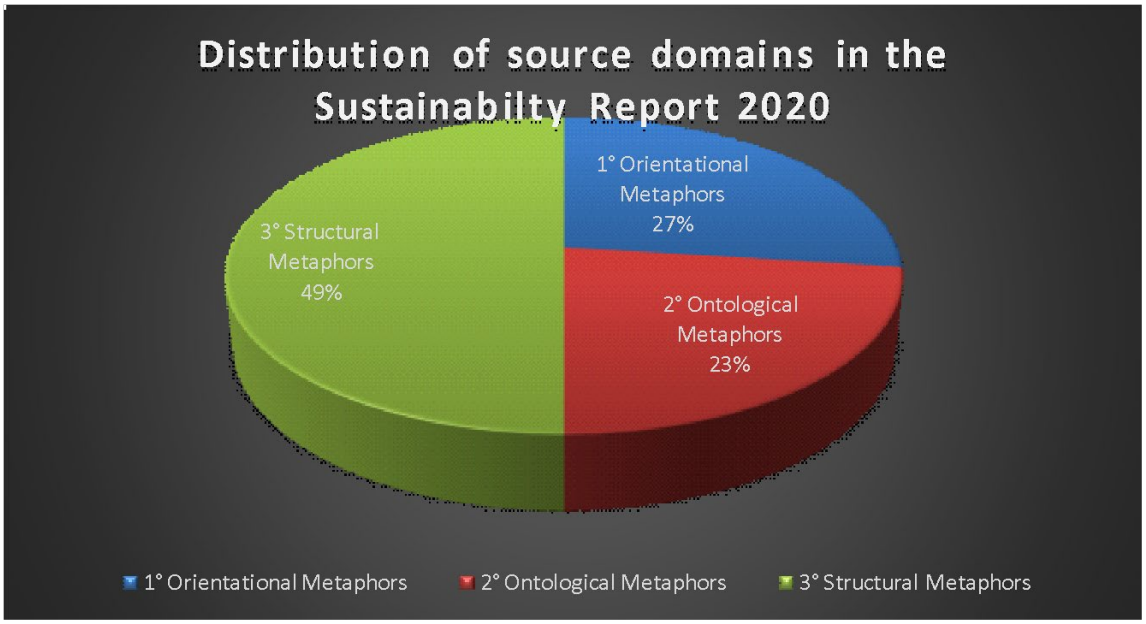



*Figure 2:* Distribution of source domains in the Sustainability Report 2020

i. *Conceptual Orientational Metaphor*

According to the findings shown in Figures 1 and 2, Orientational metaphor was the most common category before the pandemic, accounting for 52% of all metaphors in the corpus but fell to 27% of the corpus during the pandemic. As stated by Lakoff and Johnson (1980), Nicaise (2011) etc. Orientational fundamental metaphors are among the most common (exceeded only by Structural metaphors), because they are spontaneously learned through "sensomotoric experience" (Nicaise 2011: 411) beginning in infancy and subsequently they accompany us throughout the rest of our lives. Otherwise stated, they are derived from our bodily interactions with the environment because virtually any type of dynamic characteristic of our lives – but also the 'life' of a Company, or the expression of any social or economic parameter – may be described in terms of stepping forward or back, rising or falling patterns that are simple to visualise in a figure. Sustainability Reports thus tend to be particularly responsive to Orientational metaphors, as can be seen from the Examples 1-8 below:

1) *We support the Paris Agreement as a step forward and encourage practical actions [...]* (Sustainability Report 2019).



© 2023 Global Journals

2) *Before starting a high-risk task it is an important step forward in prioritizing safety and social and environemental sustainability* (Sustainability Report 2019).
3) *Chevron has taken important steps forward to initially align our performance data table* (Sustainability Report 2019).

The most common Conceptual Orientational metaphor used in the Sustainability Report published before the pandemic is "step forward". In Example 1, the metaphor implies that support for the Paris Agreement represents positive progress for Chevron – and for the whole oil-refining and power generation industry – in the fight against climate change as well as social and environmental sustainability. It also suggests that support for the agreement represents a progression toward a more sustainable and better future. In the face of such ever shifting expectations, the Chevron team has been working to find solutions to the most challenging energy problems emphasising its high ethical standards and the Company's desire for operational excellence in its stringent capital discipline and ongoing effort to lead the way in the future of energy, thus establishing a reputation for providing responsible and durable outcomes.

The Orientational metaphor narrative that Chevron & Co. attempts to construct is based on a figurative long walk along "a path" on which the Company will continue to make "steps forward" in order "to surmount any challenge" against the backdrop of ever-changing expectations. This mindset drives the Company to invest in cutting-edge technologies, pursue novel solutions, and foster the next generation of problem-solvers across all their business, as can be noted in Example 4 below:

4) *We know the world faces challenges. But we also know, from experience, the path to surmounting any challenge: pursuit of innovation, commitment to partnership, trust in markets and belief in the power of human energy.* (Sustainability Report 2019)

And this compass seems to be the value and principle guiding Chevron along its traditional "path", namely "the responsible way", which seems to become a tautological identification in "the Chevron way", as can be seen in Example 5 below:

5) *It [Chevron] is deeply rooted in who we are and what we value: [...] the responsible way; the Chevron way*. (Sustainability Report 2019)

Although the occurrences of Conceptual Orientational metaphors drop dramatically in the Sustainability Reports published in 2020 during the pandemic, as is possible to see in the cake chart in Figure 2 above, some Examples are nevertheless still present. Again, all of them refer to the values and principles that define Chevron's corporate culture and which are deeply rooted in the Company's ways of thinking and behaving, as in Examples 6 and 7 below:

6) *Chevron has taken steps forward to align its performance data table relative to the goals they had set for themselves*. (Sustainabilty Report 2020)
7) *We believe that our Sasb index is a positive step forward in further aligning our Edgard reporting* (Sustainability Report 2020)

In Examples 6 and 7 above the metaphor (positive) "step forward" refers to a significant and progressive advance in aligning Chevron's reports with the ESG disclosure standards[1] in terms of sustainable investment solutions and insights.

Another Conceptual Orientational metaphor based on the same analogy that embodies the image schema of Chevron taking 'steps forward' through 'the path' of achieving future objectives can be seen in the Example 8 below:

8) *We expect to spend about $2 billion by 2028, on the road to delivering our 2028 performance metrics [...] to meeting [...] great challenges – eliminating poverty, creating prosperity for all and delivering the sustainable environment everyone desires.* (Sustainability Report 2020)

Again, the metaphor is established by using the expression "on the road" figuratively to refer to the path or trajectory followed by the Group to achieve a holistic view of the 2028 sustainable development agenda, including not only energy efficiency but also environmental and social aspects.

9) *And in every conversation, we are ready to focus on climate- it is the topic at the on top of everyone's list.* (Sustainability Report 2020)
10) *The topic on top of Chevron's agenda is climate [...] in line with the path of Ecological Transition [...]* (Sustainability Report 2020)

The metaphor established by using the Orientational concept "on top" in both Examples (9-10) above refers to the position of importance that the climate topic occupies in people's list of priorities, stressing also how these issues are prioritized in Chevron's list to design a sustainable future and find solutions in line with the "path of Ecological Transition" undertaken at a World level while at the same time, of course, protecting employment, the creation of local values and the continuity of electricity supplies.

ii. *Structural Conceptual Metaphor*

As stated above, according to Lakoff and Johnson (1980), Structural Conceptual Metaphor is the most frequently used category. Indeed, according to what is propounded by Lakoff and Johnson (1980), in the corpus under scrutiny related to the Sustainability Report published during the pandemic, this does seem to be the case, since it is the category displaying the highest percentage of occurrences.

[1] ESG is the acronym which stands for Environmental, social, and corporate governance, also known as environmental, social, governance, is a business framework for considering environmental issues and social issues in the context of corporate governance.



© 2023 Global Journals

This type of conceptual metaphor conceptualizes complex and abstract experiences based on the knowledge of concrete, straightforward experiences. The conceptual metaphor 'disease is war', which is stated through a succession of the following sentences in the corpus, is a common example used to explain this type of metaphor. It goes without saying that compared to their Sustainability Report published before the pandemic, the Report published in the midst of it uses a large number of Structural Conceptual *war* analogy metaphors) (3% in the Sustainability Report 2019; 49% in the Sustainability Report 2020):

11) *[..] Latino-American children are among the hardest-hit by COVID-19* (Sustainability Report 2020)

The metaphor is used to describe how children, particularly those of Latino origin, are one of the groups most affected by COVID-19, implying that they are experiencing great suffering and hardship because of the virus.

12) [...] many *U.S. communities in which we operate were especially hard-hit by the virus [...]* (Sustainability Report 2020)

13) *[...] many of the American areas where we work have been severely attacked by the virus [...]* (Sustainability Report 2020)

Again, the metaphors in Examples (12-13) are used to describe how the communities in which Chevron operates in the United States have been negatively impacted by the COVID-19 pandemic. The occurrences of "hard-hit" and "attack" suggest that these areas have suffered a serious aggression and violence by the pandemic, implying that they have undergone a serious setback not only in economic terms but above all in terms of health consequences from the spread of the virus.

14) *[...] to combat the COVID-19 pandemic illnesses such as pneumonia [...] (Sustainability Report 2020)*

15) *[...] COVID-19 is the No.1 killer in the United States [...] to combat (Sustainability Report 2020)*

The metaphor used in the Examples (14-15) are "combat" and "killer". By identifying pneumonia caused by COVID-19 to a "killer" "to combat" implies that the disease poses a serious threat to human life. The metaphor also suggests that pneumonia represents a major problem that must be actively and aggressively addressed to prevent further damage.

As stated above, quantitative linguistic analysis of the Sustainability Report published during the pandemic confirmed the strong correlation with the use of *war* metaphors, thus confirming how 2020 was inevitably influenced by the COVID-19 pandemic; the World economy suffered a severe setback, almost grinding to a halt. Indeed, the result was a threefold crisis: health, economic, and social, with the refining industry being one of the hardest hit. Interestingly, in the 2020 Report *war* metaphors are never employed to describe material circumstances, i.e., financial or economic, but focus instead on a human approach to resolving problems concerning health, social and human values, through an extensive use of *combat* analogies.

Not surprisingly, in the Sustainability Report prior to the pandemic there are very few occurrences of Structural metaphors regarding *war*, and they are not linked to social, health and human values as in the Report published during the pandemic, but are related prevalently, although not exclusively, to economic and financial issues, as in Example 16 below:

16) [...] *Our strategy focuses on five elements that differentiate Chevron from its competitors [...] an advanced portfolio [...] a superior capacity to return cash to stakeholders [...] putting people and environment at the centre of what we do [...]* (Sustainability Report 2019)

In Example 16 above, the metaphor of *war* "strategy" alludes to the 'industrial vision' in which Chevron has always considered itself to be of primary importance, holding a highly competitive position on an international scale, and at the same time, participating in the socio-economic evolution of people and of the environment in which it operates.

iii. *Ontological Conceptual Metaphor*

According to Lakoff and Johnson (1980), conceptualizing our experience as belonging to the conceptual realm of tangible or material objects enables us to separate away abstract experiences and ideas and perceive them as actual objects or substances. The semanticization of certain aspects of extralinguistic experience by words enables people to recognize and interpret them immediately. Once the experience can be reduced to a particular object or substance, any classification, grouping, or quantification is possible. This allows us to explain the experience rationally. According to Lakoff and Johnson (1980), experience in any type of interactive process with a specific object or substance is the foundation for a wide multiplicity of conceptual metaphors in which activities, events, ideas and feelings, etc. are considered as the essence.

*Mobility*

Among the most common Ontological metaphors, *Mobility* metaphors feature widely in the corpus under investigation. They are also used more frequently in the Sustainability Report published before the pandemic, accounting for 9.4% out of 45% of Ontological metaphors than in the Sustainability Report published in the midst of it (0.2%).These percentages are supported by regression analysis, which also reveals that energy transition, global markets and energy solutions use *Mobility* metaphors more frequently than in issues of health and disease referring to the pandemic crisis. Moving forward along this virtual path of economic, social and environmental issues can be achieved through different means of transportation.



© 2023 Global Journals

Each means of transportation connotes its own advantages and disadvantages as each has its strengths and weaknesses and thus a different distribution in the corpus under scrutiny. As stated above, all these occurrences are present only in the Sustainability Report published before the pandemic, whereas there are no occurrences of this kind of metaphor referring to the COVID-19 pandemic in the Sustainability Report published in 2020; all of them regard social and environmental issues, the economy, energy etc. (cfr. Example 17 below). Most of these metaphors of *Mobility* are founded on image schemata that result from a physical experience related to *Boat* (*navigation,* 4 occurrences) and *Train* (2 occurrences). The former is associated with directing the way that a ship will travel, or to find a direction across, along, or over an area of water, and often has a connotation that involves difficulties, complications etc. evoking an image of intrinsic complication, for example 'navigate in bad waters' as in the Example (18) below, "*to navigate* global markets, *thrive* in diverse economies and cultures, operate in *complex* regulatory environments" [italics added]; the latter (*locomotive*), on the other hand, implies moving in a favorable and fast way: 'speeding train/locomotive'; this metaphor identifies speed to a train traveling at speed, implying that it is powerful and unstoppable as shown in the Example (19) below '*locomotive of continuous improvement'.*

17) *Chevron's strategy to navigate the energy transition focuses on lowering its carbon intensity, increasing the use of renewables, and investing in breakthrough technologies*. (Sustainability Report 2020)

18) *We leverage nearly a century and a half of expertise to navigate global markets, thrive in diverse economies and cultures, operate in complex regulatory environments, and develop new energy solutions*. (Sustainability Report 2019)

19) *The Management System Process at Corporate, Operating Company and Business Unit organizational levels is a main locomotive of continuous improvement* (Sustainability Report 2019)

20) *The Management System Process at Corporate is a main engine of continuous improvement.* (Sustainability Report 2019)

In Example (20) above, the metaphor is established by comparing the management system process to an "engine" that drives an activity or process toward a desired goal. The modifier "main" is used to emphasize the critical importance of the management system process as an essential engine for continuous improvement in organizations.

*Animals*

Even if the frequencies before and during the pandemic are significantly lower than other source domains—0.4% for the Sustainability Reports published before the COVID-19 pandemic and 0 for the one published during it - the animal world is a non-negligible source of inspiration for corporate and financial discourse in general (Nicaise 2011)[2].

No metaphors with *Animals* imagery occur in the Sustainability Reports published during the pandemic; conversely, those which occur before 2020 highlight certain advantageous features of natural selection remarking great advantages for the Company not only in terms of economic and financial "high return opportunities" but also as far social and environmental issues are concerned, as can be noted in Examples 21-22 below:

21) *We operate responsibly, applying advanced technologies, capturing new high-return opportunities, and producing returns in a socially and environmentally responsible manner*. (Sustainability Report 2019)

22) *We conduct our business ethically, utilizing cutting-edge technology, capturing high-return possibilities, and generating returns in a way that is both socially and environmentally conscious*. (Sustainability Report 2019)

*Key*

Although there is a clear predilection for War metaphors in the Sustainability Report issued during the pandemic, one of the metaphors preferred in the Report published before the pandemic – along with the Orientational, as seen above in *4.1.1* - is the *Key* metaphor, which accounts for the highest number of the Ontological metaphors (62%). Indeed, the metaphor of the Key is pervasive in the corpus under investigation and in the great majority of examples is always related to "human rights":

23) [...] *human rights is the key in our operating areas* (Sustainability Report 2019)

24) *The key is to integrate human rights in our operations* [...] (Sustainability Report 2019)

The metaphor of the Key refers to the critical importance of these issues connected to the human aspects of Chevron's work. It works as means to open new horizons: namely starting with "people", who are put in first place as a business resource, as clearly stated in the letter to the Stakeholders (2019): "At Chevron, we believe our greatest resource is not the resource in the ground — but rather the inspiration [...] of our people".

The same metaphor is used in the following sentence taken from Example 25 in which the Key metaphor collocates with "business", then again in a binominal construction with "human rights" in order to

[2] It is interesting to note, for instance that investor optimism is a hallmark of bull markets, whereas bears predict the market will provide negative returns. Both metaphors likely have their roots in the way that the animals attack their foes. In order to represent upward and negative trends, a bull raises its horns while a bear lowers its paws (Cfr. Nicaise 2011).



© 2023 Global Journals

emphasise the importance of human rights in the corporate sector:

25) [...] A key issue is business in the human rights space [...] (Sustainability Report 2019)

Or again in the Example (26) below:

26) *We engage stakeholders on key human rights issues in our operating areas*. (Sustainability Report 2019)

In this example the Company again puts strong emphasis on the ethics regarding human rights and work, especially in the areas in which Chevron operates, considering the essential factors of health, environment and safety practices as a core part of their comprehensive safety and protection program. The same metaphor is used in the following sentences taken from the Sustainability Report published in 2020:

27) *We engaged with key suppliers to reinforce awareness of our policies and potential human rights issues.* (Sustainability Report 2020)

28) *What is the key to sustaining a culture of safety in Chevron's diverse operations across the globe*? (Sustainability Report 2020)

Another essential aspect of Chevron's program expressed in the metaphor 'key initiative' refers to Chevron's biodiversity action plan. The Company is engaged in protecting the life of endangered species and demonstrates Chevron's commitment to conserving biodiversity and protecting the environment and wildlife that live in the vicinity of their operations.

29) *The key initiative is a biodiversity action plan.* (Sustainability Report 2019)

## V. Conclusions

This study has focused on the question of how much the pandemic crisis had an impact on choice of metaphor in the Sustainability Report of one of the biggest joint–stock companies in oil refining and power generation at a World level, namely Chevron & Co. By adopting a Conceptual Metaphor Theory approach using the three different types of cognitive metaphorical expression, namely Orientational metaphor, Ontological metaphor, and Structural metaphor (Lakoff and Johnson 1980; 2003), this study has attempted to analyze all the metaphorical realizations from a longitudinal perspective in the Sustainability Reports of Chevron & Co. published before (2019) and during the pandemic (2020).

The results seem to partially corroborate Lakoff and Johnson's (1999) claim about the fact that Structural conceptual metaphors belong to the core of conceptual metaphors that are employed in the great majority of cases irrespective of linguistic, culture or thematic differences. Indeed, although this is true regarding the metaphors found in the Sustainability Report published during the pandemic, in which in the majority of cases Structural metaphors are those with the highest percentage, it does not seem to be the case in the use of metaphors in the Sustainability Reports published before the pandemic, in which Orientational metaphors have the highest percentage. In line with this perspective, therefore, the data suggest that the two periods have their own metaphorical preferences as regards specific domains. It could be inferred from this that effective communication in different periods of time – although in this case not with any significant time-span, but certainly with extraordinary discrepancies due to the tragic event of the pandemic marking it – requires awareness of different metaphorical implications; when in a given period a source domain is seen to be more productive, a locutor, or an energy company, as in this specific case, may benefit from this different conceptual competence reflecting its attitudes towards the world in general and the life of the community in particular.

Quantitative and qualitative analysis of Chevron's 2019-2020 Sustainability Reports revealed that the company mainly focuses on reporting information about its financial and operational performance, but above all including environmental, social, and health aspects; needless to say, the emphasis on health concerns the Report of 2020. In addition, analysis of the metaphors used in the reports revealed that Chevron mainly adopts a familiar and humane perspective with the reader in managing environmental, social and health issues.

Regarding the types of rhetorical figures and their frequency, in the 2019 Sustainability Report (prior to COVID-19), Chevron uses mainly Orientational metaphors, but also Ontological ones ("Key", "step forward", etc.); while in the 2020 Sustainability report (during COVID-19), Chevron uses Structural metaphors, nouns and adjectives conveying war images. ("hit", "killer", etc.).

This piece of research has tried to highlight the importance for energy companies to communicate their environmental and social commitments effectively. Companies should adopt a more humane and collaborative approach to managing environmental and social issues in order to improve their public image and increase consumer trust. In addition, the use of more incisive metaphors could be an opportunity to improve the effectiveness of corporate communication in this area.

## References Références Referencias

1. Bastardas-Boarda, A. (2005). Linguistic Sustainability and Language Ecology. In *Language & Ecology* (pp. 1−14). X Linguapax Congress on "Linguistic sustainability and peace".
2. Charteris-Black, J. (2004). Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230000612
3. Coffey, B. Higgins, C. (2015). Improving how sustainability reports drive change: s critical



© 2023 Global Journals

discourse analysis. *Journal of Cleaner Production*, *136*, 18−29. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.01.101.
4. Forceville, C. J. Urios-Aparisi, E. (2009). Multimodal Metaphor. Applications of Cognitive Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/97 83110215366
5. Galpin, T. Whittington, J. L. (2012). Sustainability leadership: from strategy to results. *J. Bus. Strategy*, *33*(4), 40−48. https://doi.org/10.1108/02756661211242690.
6. Deegan, C. (2002). The Legitimasing effect of social and environmental disclosures: A theoretical foundation. *Account. Audit. Account. J.*, *15*(3), 282−311. https://doi.org/10.1108/09513570210435852.
7. Lakoff, G. Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
8. Lakoff, G. Johnson, M. (1999) *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
9. Lessmann, O. Felix Rauschmayer, F. (2016). *The Capability Approach and Sustainability*. London: Routledge.
10. Morthardt, J. (2010). Corporate social responsibility and sustainability reporting on the Internet. *Bus, Strategy Environ*, 19(7), 436-452.
11. Nguyen, Ngoc Vu (2015) Structural, Orientational, Ontological Conceptual Metaphors and Implications for Language Teaching, *University Journal of Science – Social Sciences* - 3(315), 67-71.
12. Nicaise, L. (2011). On Going Beyond the Literal: Translating Metaphorical Conceptualizations in Financial Discourse*. Meta Journal des traducteurs* 56(2), 407-423.
13. Solonchak, T. Pesina, S. (2015) Cognitive Properties of Images and Metaphors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192, 650-655.
14. Thiele, L. Paul (2016). *Sustainability*. Cambridge: Polity Press.



© 2023 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2023 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# The Splintering of One Language into Many Languages in Genesis 11:1-9 as Foundation for Understanding Linguistic Context in U.S-China Relations

By Jim Schnell
*University of Montana*

*Abstract-* This document posits that the splintering of one language into many languages in Genesis 11:1-9 offers framework for interpreting linguistic differentials central to misunderstanding within U.S.-China interfacing and that matters associated with context are the most pressing. This focus is on linguistic differentials central to misunderstanding, not necessarily disagreement. Matters of simple understanding are proving to be beyond reach and the ramifications are of theoretical and practical relevance. Focus on this matter has foundation that goes beyond the histories of China and the U.S. and into biblical frameworks as manifested in Genesis 11:1-9.

*GJHSS-G Classification:* *LCC Code: P119.3*

THESPLINTERINGOFONELANGUAGEINTOMANYLANGUAGESINGENESIS111ASFOUNDATIONFORUNDERSTANDINGLINGUISTICCONTEXTINUSCHINARELATIONS

*Strictly as per the compliance and regulations of:*

© 2023. Jim Schnell. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# The Splintering of One Language into Many Languages in Genesis 11:1-9 as Foundation for Understanding Linguistic Context in U.S-China Relations

Jim Schnell

*Abstract-* This document posits that the splintering of one language into many languages in Genesis 11:1-9 offers framework for interpreting linguistic differentials central to misunderstanding within U.S.-China interfacing and that matters associated with context are the most pressing. This focus is on linguistic differentials central to misunderstanding, not necessarily disagreement. Matters of simple understanding are proving to be beyond reach and the ramifications are of theoretical and practical relevance. Focus on this matter has foundation that goes beyond the histories of China and the U.S. and into biblical frameworks as manifested in Genesis 11:1-9.

## Introduction

U.S.-China superpower relations pose challenges for global security. We continually see issues whereby agreement is elusive and, beyond that, simple understanding (void of focusing on agreement) is even more elusive. This would be interesting merely as an academic exercise but life and death issues hang in the balance at times and one is left to wonder why such understanding cannot be established. It is a multiple pronged problem that involves a range of social science explanations to include theological interpretations.

This document will posit that the splintering of one language into many languages in Genesis 11:1-9 offers framework for interpreting linguistic differentials central to misunderstanding within U.S.-China interfacing and that matters associated with context are the most pressing. I want to clarify I am talking about linguistic differentials central to misunderstanding, not necessarily disagreement. Matters of simple understanding are proving to be beyond reach and the ramifications are of theoretical and practical relevance. Focus on this matter has foundation that goes beyond the histories of China and the U.S. and into biblical frameworks as manifested in Genesis 11:1-9.

Genesis 11:1-9 reveals that the world had one language. "All people spoke a single language."[1] This assertion is boldly stated. Little is left to the imagination for interpretation. Furthermore, "the narrative . . . . beginning with the 'whole earth' and 'one language' is nicely balanced in verse nine with 'all the earth' and 'the language of all the earth.'"[2] This statement implies uniformity of thought as well. "All members of this community, relatively few in number, speak the same language and have a common vocabulary."[3] Emphasis on the sense of community is clear.

The interconnectedness of all people at that time is worth noting. Humanity has experienced this interconnectedness, then gone through scattering to the far reaches of the planet and now the new communication technologies are bringing us back into contact again. It is this type of macro level thinking that is worthy of application insofar as helping us interpret the present time we live in.

God wanted them to disperse across the land and multiply but instead the people decided to stay in one place and build a tower in recognition of their advanced social order. As a result God created a situation whereby the people spoke different languages instead of one language and they could not understand each other. This thwarted their ability to coordinate their efforts with tower construction and the project was abandoned. They then dispersed across the land speaking the multiple languages and this provided foundation for our present day scenario whereby we are challenged by different languages that reflect different frameworks for understanding and this leads to misunderstanding and confusion.[4]

Closer attention to biblical analysis reveals the larger landscape within which Genesis 11:1-9 frames the aforementioned scenario whereby God splintered the single language into multiple languages that resulted in the associated effects. David Pratte explains "They (descendants of Noah) sought to disobey God's command to scatter to fill the earth . . . .He was bothered by their pride of achievement. . . . Their egotism is expressed in their speech 'let us…lest we.'"[5] Derek Kidner elaborates with explanation about man

*Author: Ph.D. is a cultural advisor in the Defense Critical Languages & Culture Program at the University of Montana, United States.*
*e-mail: james.schnell@fulbrightmail.org*

[1] *Abingdon Old Testament Commentary* (Nashville, Tennessee: Abingdon Press, 2004) 9.

[2] Walter Bruggemann. *Interpretation: A Bible Commentary for Teaching and Preaching, Genesis* (Atlanta, Georgia: John Knox Press, 1982) 98.

[3] *New Interpreter's Bible* (Nashville, Tennessee: Abingdon Press, 1994) 411.

[4] *Common English Bible* (Nashville, Tennessee: Common English Bible, 2011), 8-9.

[5] David E. Pratte, *Commentary on the Book of Genesis: Bible Study Notes and Comments* (www.gospelway.com, 2016) 128.



© 2023 Global Journals

seeking to glorify himself by building a tower. "Man, conscious of new abilities, prepares to glorify and fortify himself by collective effort (building a tower). . . .They betray their insecurities as they crowd together to preserve their identity and control their fortunes."[6]

This point is further stressed in such a way that corresponds with ways we function in contemporary times. "These people may think that they can 'make' something, including a 'name' for themselves, but they completely fail to realize the awesome gap between themselves and the Lord of all creation, however high their tower may be."[7] This equates with nationalistic pride that we often see in present day superpower nations.

Guthrie and Motyer highlight the transition from all people speaking one language to having to contend with multiple languages. "The confusion possibly resulted from a protracted process, but probably a supernatural intervention is intended, a strange miracle of confusion."[8] There is considerable contextual framing for this splintering to multiple languages to occur. Laymon summarizes by describing "an alienation among men which makes communication and cooperation between them extremely difficult if not impossible."[9]

The aftermath is clearly confirmed via indication that the people could no longer function as one and that dispersal was the result. James Okoye expresses "The Lord scattered them from there over all the earth and they stopped building the city."[10] Metzger and Coogan summarize the situation in expressing "The narratives recount . . . the scattering of tribes and tongues."[11] This accounting clearly underscores that the people had received instruction from God, they had ignored that instruction, God had punished them for disobeying and the effects were felt then and today.

We can recognize the relevance today when we consider how we have varied languages that differ with regard to multiple linguistic measures. "The multiplicity of languages and man's dispersal across the globe points to the futility of man setting himself against his creator."[12] One can imagine how much easier cross-cultural dialogs would be if we spoke one language in the present day though it is worth noting our languages differ to varying degrees. Linguists have been able to highlight this significance.

Some of our current global languages are similar in framework, such as English and Spanish, but some of the languages are much different such as English and Chinese. Aside from complexities involved with linguistic variation the challenges become more complex when we recognize that language frames cognitive processing of information. Thus, U.S.-China relations are especially confusing because different languages are spoken and the worldview frames of reference differ. So there can be problems associated with simple understanding and there can be problems associated with disagreement based on differing objectives.

The exchange of meaning in China that involves an American poses unique challenges for both the U.S. and Chinese perspectives. It requires not only understanding the particular phenomenon being addressed but also the cultural context within which the topic exists. In *Chinese Perspectives in Rhetoric and Communication*, Ray Heisey stresses how the interaction of Eastern and Western communication perspectives should emphasize an understanding of the cultures within which these communicative practices exist.[13] Such a stress can initially consider the relevance of language.

Devito states that language is "a social institution designed, modified, and extended to meet the ever changing needs of the culture or subculture."[14] The element of context is important in this understanding. "As we grow up in the world, our experience is formed by the language in which it is presented and talked about, and this language becomes so much a part of the mind as to seem a part of nature."[15] Ochs emphasizes this degree of context more strongly in saying that "language is the major vehicle for accomplishing communication, language functions both *in* context and *as* context, simultaneously constructing and being constructed by the social occasion."[16]

Chinese people, and the Chinese language which reflects the culture, are less likely to communicate ideas in a direct manner in comparison to people in the United States. "Within Chinese conversational style is a tendency to respond in terms of expectations, goals, even models rather than mundane

[6] Derek Kidner, *Genesis: An Introduction: An Introduction and Commentary* (Downers Grove, Illinois, 1967), 109.
[7] *Abingdon Old Testament Commentary*, 9.
[8] Donald Guthrie and Alec Motyer (eds.), *New Bible Commentary* (Carmel, New York: Guideposts, 1970), 91.
[9] Charles Laymon (ed.), *The Interpreter's One-Volume Commentary on the Bible* (New York: Abingdon Press, 1971), 10.
[10] James C. Okoye, *Genesis 12-50: A Narrative Theological Commentary* (Eugene, Oregon: Cascade Books, 2020), 34.
[11] Bruce M. Metzger and Michael Coogan (eds.), *The Oxford Companion to the Bible* (Oxford: Oxford University Press, 1993), 245.
[12] J. Gordon Wenham, *Word Biblical Commentary, Volume I, Genesis 1-15* (Waco, Texas: Word Books, 1987) 242.
[13] Ray D. Heisey, *Chinese Perspectives in Rhetoric and Communication* (Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000), xix.
[14] Joseph A Devito, *The Interpersonal Communication Book* (New York: Harper and Row, 1986), 148.
[15] James B. White, *When Words Lose Their Meaning: Constitution and Reconstitutions of Language, Character, and Community* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 276.
[16] Eleanor Ochs, "Introduction: What Child Language Can Contribute to Pragmatics." In Ochs, Eleanor. and Bambi Schiefflen (eds.), *Developmental Pragmatics* (New York: Academic Press, 1979), 206.



© 2023 Global Journals

facts."[17] The important role of context cannot be overstated when the aforementioned is paralleled with the system of government in China. "China's governance involves both the overt system of public institutions with whose members we interact rather easily and the more shadowy system of political and security organs whose work is not open. . . ."[18] This process is defined as high-context communication.

Hall states that high-context cultures must provide a context and setting and let the point evolve.[19] Low-context cultures are much more direct and to the point. Andersen explains that "languages are some of the most explicit communication systems but the Chinese language is an implicit high context system."[20] He goes on to explain that "explicit forms of communication such as verbal codes are more prevalent in low context cultures such as the United States and Northern Europe."[21]

So, in consideration of the aforementioned, it should be clear that the Chinese tend to operate using a high-context perspective for conveying and receiving meaning. Conversely, it should be clear that Americans tend to operate using a low-context perspective for conveying and receiving meaning. As such a foundation exists for significant confusion and conflict, not just for advancing differing objectives, but for even achieving a common understanding of what the issues are.

I offer a minor footnote to the previous paragraph. The reader should observe I indicated that the Chinese and Americans "tend" to operate in such ways. It should be understood that there are exceptions. That is, this is not a pure science. There are some Americans that lean toward high context approaches and there are some Chinese who lean toward low context approaches. The point is that, for the most part, Chinese (and the Chinese government) will practice high context approaches and Americans (and the U.S. government) will practice low context approaches.

This premise has relevance for understanding U.S-Chinese cross-cultural exchanges on the interpersonal, group, organizational, societal, mass communication and cyber-space levels. As I present the following illustrations, the reader should consider how paralleled situations in his/her own life could exist if confronted with similar kinds of phenomena. This will obviously vary from person to person.

I offer my marriage as an example from the interpersonal level. My ex-wife is Chinese. We are now divorced but our marriage lasted 20 years and we have a son together. We functioned in a cross-cultural marriage. I periodically joke that we sometimes had disagreements that I did not even know we had. That is, our understanding of some issues was so far apart that I missed perceiving there was a problem. Some of this has to do with predictable gender difference but most of it flows from the cultural divide. The practice of feng shui offers an illustration that exemplifies the perspective I am stressing.

Many Chinese practice feng shui principles. It has to do how one physically arranges material objects in their world. For instance, how one arranges household furniture. When we moved from one location to the next I found that I was concerned with direct (low context) functional implications regarding furniture placement. For instance, I preferred that my file cabinet be next to my desk so I could reach into the cabinet and get a folder without needing to stand up.

My ex-wife, on the other hand, had a concern with the overall energy effect in any given room. There is a form of energy flow, on the high context plane, regarding furniture placement that enhances daily living. I initially observed this to be some sort of superstition but learned there is an entire school of thought on this that relates to architectural design on a macro level. It is an important matter for Chinese.

Consequently, I learned that the household was at peace if I followed her wishes regarding initial furniture placement and then conveyed my desires regarding anything that might be done to improve my daily functioning. For instance if I wanted the dish rack on the left hand of the kitchen sink, instead of the right hand side of the sink, to enhance my dishwashing movements (I washed the dishes in our household) then I let her decide how this change could be made. Thus, the end result was that she got what she wanted and I got what I wanted but, in reality, we had achieved this end without fully grasping the perspective of the other.

I am hesitant to speak of a failed marriage in this document because it is a personal issue being conveyed within a formally structured document. However, I think this type of hesitancy is not warranted in that our personal experiences have direct effect with our frame of reference. Hence, applications from a failed marriage actually offer excellent illustration because they connote well seasoned levels of first person experience and marriage is a common experience so it is an exceedingly familiar construct.

What is true for interpersonal encounters also holds true for group behavior. Context is still key. China is very much a collective society. That is, they tend to function in groups and this group functioning further reinforces their collective nature. The U.S., on the other hand, is much more of an individualistic society. That is,

[17] David P. Murray, "Face-to-Face: American and Chinese Interactions." In Kapp, R.A. (ed.), *Communicating with China* (Chicago: Intercultural Press, 1983), 13.

[18] Ibid, 10.

[19] Edward G. Hall, *The Dance of Life: The Other Dimension of Time* (Garden City, New York: Anchor Press, 1984), 41.

[20] Peter Andersen, "Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication." Paper presented at the 1987 meeting of the Speech Communication Association (Boston, Massachusetts), 23.

[21] Ibid, 24.



© 2023 Global Journals

we tend to be more independent of each other and think nothing of going our separate ways if our objectives necessitate a change of direction away from family and friends.

Meanings conveyed via the societal communicative channel are more grounded in the collective mindset of the Chinese social order. The role of the individual is clearly subordinate to the larger society. It is just the opposite of what we practice in the U.S. Consequently, Chinese individual rights are only understood within the larger context of what best addresses the interests of the larger society.

Mass communication practices in China differ from mass communication in the U.S. for two main reasons: 1) Chinese mass communication processes are heavily regulated by the central government whereas in the U.S. mass communication processes occur much more in relation to free enterprise variables; and 2) the contextual themes of both countries (high-context versus low-context) are reflected in the messages conveyed and their subsequent interpretation. The resulting effects are readily observable and it is clear how these effects reflect the Chinese social order.

What I have conveyed with these illustrations underscores how U.S.-China relations differ with regard to language and context and how these differences are rooted in different languages. Furthermore, I am grounding the existence of these different languages within the biblical context offered by Genesis 11: 1-9 insofar as God's action to impose multiple languages in place of having a singular language. This is very much a macro level assertion that is equally compelling on the micro level.

In conclusion, in this document U.S.-China superpower relations have been addressed as being relevant with regard to challenges associated with global security. There is recognition of routine issues within which agreement is elusive and, beyond that, simple understanding in the process of exchanging meaning is problematic. It is a complex phenomenon that involves theological considerations rooted in disciplines across the social sciences.

This inquiry has established how the splintering of one language into many languages as described in Genesis 11:1-9 offers a framework for interpreting linguistic differentials central to misunderstanding within U.S.-China interfacing and that matters associated with context are the most pressing. This study acknowledges simple matters of misunderstanding and more complex matters having to do with disagreement. Focus on this matter has relevance that goes far beyond the history of China-U.S. relations and deeper into biblical frameworks manifested in Genesis 11:1-9.

This analysis has revealed that some languages are similar in framework while other languages are significantly different regarding framework and the latter results in vivid variation having to do with frame of reference. English and Chinese exemplify two languages that are considerably different. Aside from complexities involved with their linguistic variation the challenges become more complex when we recognize that language frames the cognitive processing of information. Thus, U.S.-China relations are especially confusing because different languages are spoken and the worldview frames of reference differ. So there can be problems associated with simple understanding and there can be problems associated with disagreement based on differing objectives. Hence, Genesis 11:1-9 offers foundational insight into this query.

It is worth considering how the new communication technologies are laying foundation for a rejoinder of sorts in relation to humanity being re-engaged via a common format. A common format that is not language based but format based. The internet has opened up possibilities for global linkage that was barely comprehendible a hundred years ago. Equally compelling is that we are in the infancy of the information age. What the future portends has the potential to not only reconnect all humanity but to redefine what it means to be human.

## Bibliography


1. Andersen, Peter. "Explaining Intercultural Differences in Nonverbal Communication." Paper presented at the 1987 meeting of the Speech Communication Association (Boston, Massachusetts).
2. *Abingdon Old Testament Commentary.* Nashville, Tennessee: Abingdon Press, 2004.
3. Bruggemann, Walter. *Interpretation: A Bible Commentary for Teaching and Preaching, Genesis.* Atlanta, Georgia: John Knox Press, 1982.
4. *Common English Bible.* Nashville, Tennessee: Common English Bible, 2021.
5. Devito, Joseph A. *The Interpersonal Communication Book*. New York: Harper and Row, 1986.
6. Guthrie, Donald and Alec Motyer (eds.). *New Bible Commentary.* Carmel, New York: Guideposts, 1970.
7. Hall, Edward G. *The Dance of Life: The Other Dimension of Time.* Garden City, New York: Anchor Press, 1984.
8. Heisey, D. Ray. *Chinese Perspectives in Rhetoric and Communication.* Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000.
9. Kidner, Derek. *Genesis: An Introduction: An Introduction and Commentary.* Downers Grove, Illinois, 1967.
10. Laymon, Charles M. (ed.). *The Interpreter's One-Volume Commentary on the Bible.* New York: Abingdon Press, 1971.
11. Metzger, Bruce M. and Michael Coogan (eds.). *The Oxford Companion to the Bible.* Oxford: Oxford University Press, 1993.




© 2023 Global Journals

12. Murray, David P. "Face-to-Face: American and Chinese Interactions." In Kapp, R.A. (ed.), *Communicating with China.* Chicago: Intercultural Press, 1983, pp. 9-27.
13. *New Interpreter's Bible.* Nashville, Tennessee: Abingdon Press, 1994.
14. Ochs, Eleanor "Introduction: What Child Language Can Contribute to Pragmatics." In Ochs, Eleanor. and Bambi Schiefflen (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.
15. Okoye, James C. *Genesis 12-50: A Narrative Theological Commentary.* Eugene, Oregon: Cascade Books, 2020.
16. Pratte, David E. *Commentary on the Book of Genesis: Bible Study Notes and Comments.* www.gospelway.com, 2016.
17. Wenham, Gordon J. *Word Biblical Commentary, Volume I, Genesis 1-15.* Waco, Texas: Word Books, 1987.
18. White, James B. *When Words Lose Their Meaning: Constitution and Reconstitutions of Language, Character, and Community.* Chicago: University of Chicago Press, 1984.



© 2023 Global Journals

This page is intentionally left blank

© 2023 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# Problematization of the Literary Canon: Anti-Patriarchal Perspective and Discussion about the Erasure of Literature by Female Authors in the School Curriculum

By Hyalle Jaynne Silva

*Abstract-* The literary canon is a collection of works officially recognized for their excellence and cultural importance. Its construction is a historical process that reflects the choices and values of commonly dominant groups. As a result, the canon often excludes works written by marginalized groups, including women. This erasure of female writers has influenced the development of the school curriculum and limited young people's exposure to these authors and their works. In Brazil, the literary canon is dominated by male writers, with little representation of literary works authored by women. This lack of representation directly affects education in the country, limiting exposure to literature written by women. This work addresses the influence of the patriarchal literary canon on the approach to literature written by women in school.

*Keywords: female authored literature. literature teaching. canon reconstruction. female authorship writing.*

*GJHSS-G Classification: LCC Code: PN451 - PN455*

PROBLEMATIZATIONOFTHELITERARYCANONANTIPATRIARCHALPERSPECTIVEANDDISCUSSIONABOUTTHEERASUREOFLITERATUREBYFEMALEAUTHORSINTHESCHOOLCURRICULUM

*Strictly as per the compliance and regulations of:*

© 2023. Hyalle Jaynne Silva. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# Problematization of the Literary Canon: Anti-Patriarchal Perspective and Discussion about the Erasure of Literature by Female Authors in the School Curriculum

## Problematização do Cânone Literário: Perspectiva Anti-Patriarcal e Discussão Sobre o Apagamento da Literatura de Autoria Feminina no Currículo Escolar

Hyalle Jaynne Silva

*À Hyalle de oito anos de idade, que já enxergava sua potência, inteligência e capacidade de conquistar o que quisesse. E a todas as mulheres que sempre a inspiraram.*

*Resume-* O cânone literário é um conjunto de obras oficialmente reconhecidas por sua excelência e importância cultural. A construção dele é um processo histórico que reflete as escolhas e os valores de grupos, comumente dominantes. Como resultado, o cânone frequentemente exclui obras escritas por grupos marginalizados, incluindo mulheres. Esse apagamento das escritoras tem influenciado a elaboração do currículo escolar no cenário da educação e limitado o contato dos jovens com essas autoras e suas obras. No Brasil, o cânone literário é dominado por escritores homens, com pouca representatividade de obras literárias de autoria feminina. Essa falta de representatividade afeta diretamente a educação no país, limitando o contato com a literatura produzida por mulheres. Este trabalho aborda a influência do cânone literário patriarcal na abordagem da literatura de autoria feminina na escola. A partir de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se discutir como o apagamento das escritoras brasileiras do cânone influencia a elaboração do currículo escolar da educação básica e, consequentemente, limita o contato dos estudantes com essas escritoras. Entre os resultados, percebe-se que a abordagem da literatura feita por mulheres na escola é fundamental para a construção de uma educação igualitária e inclusiva. É importante que as escritoras brasileiras sejam apresentadas às/aos estudantes para que essas/es possam se identificar com suas histórias, se inspirar em suas trajetórias e compreender a riqueza e diversidade da literatura produzida por mulheres. A inclusão dessas obras no currículo escolar é importante não apenas para garantir a representatividade na literatura, mas também para expandir a perspectiva das/os estudantes e promover a diversidade.

*Palavras-chave: literatura de autoria feminina. ensino de literatura. reconstrução do cânone. escrita de autoria feminina.*

*Abstract-* The literary canon is a collection of works officially recognized for their excellence and cultural importance. Its construction is a historical process that reflects the choices and values of commonly dominant groups. As a result, the canon often excludes works written by marginalized groups, including women. This erasure of female writers has influenced the development of the school curriculum and limited young people's exposure to these authors and their works. In Brazil, the literary canon is dominated by male writers, with little representation of literary works authored by women. This lack of representation directly affects education in the country, limiting exposure to literature written by women. This work addresses the influence of the patriarchal literary canon on the approach to literature written by women in school. Through bibliographic research, we sought to discuss how the erasure of Brazilian female writers from the canon influences the development of the basic education curriculum and, consequently, limits students' exposure to these writers. Among the results, it is evident that the approach to literature written by women in school is fundamental to building an egalitarian and inclusive education. It is important that Brazilian female writers are introduced to students so they can identify with their stories, be inspired by their journeys, and understand the richness and diversity of literature produced by women. The inclusion of these works in the school curriculum is important not only to ensure representation in literature but also to expand students' perspectives and promote diversity.

*Keywords: female authored literature. literature teaching. canon reconstruction. female authorship writing.*

## I. Introdução

*Eu falarei da escrita feminina: disso que ela fará. É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher e faça vir as mulheres à escrita, de onde elas foram afastadas tão violentamente quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, no mesmo objetivo mortal. É preciso que a mulher se conduza ao texto – como ao mundo e à história -, se seu próprio movimento (CIXOUS, 2020, p. 37).*

Ao longo da minha vivência, sempre fui atraída pelas palavras, o que elas significavam e o sentido que produziam. Minha vida foi marcada por mulheres que tornaram essa experiência ainda mais intensa. Desde minha alfabetização, incentivada precocemente por professoras, até o incentivo a buscar uma escrita cada vez mais assertiva, eu sempre estive rodeada de mulheres inteligentes, leitoras, subversivas e sedentas por aprender. Elas se tornaram meu referencial desde cedo e assim é até hoje.

Minha paixão pelos livros foi aprofundada ao mergulhar nas palavras de outras mulheres que inspiraram/estimularam meu interesse na busca pelo conhecimento e ao longo do meu crescimento sempre estive rodeada por elas. Contudo, à medida que eu crescia, em minha vivência escolar, comecei a observar

*Author: e-mail: hjs1@aluno.ifal.edu.br*



© 2023 Global Journals

que as/os professoras/es, embora excelentes profissionais, já não tinham a abertura para nos direcionar em leituras como minhas professoras anteriores faziam. O currículo era a diretriz para essas indicações. No Ensino Médio, o foco passou a ser, de forma mais pragmática, o ingresso ao Ensino Superior e isso demandava que nos aprofundássemos nos clássicos da literatura. Nesse momento, comecei a me sentir desconfortável com o fato de que "clássicos" eram uma concepção masculina.

Recordo-me de estudarmos pouquíssimas escritoras mulheres nesta fase. Machado de Assis me deixava deslumbrada, mas eu queria me identificar ainda mais. Clarice me arrebatava, mas eu queria descobrir outras mulheres potentes como ela. Assim, atravessei o Ensino Médio com esse incômodo velado e apenas no Ensino Superior compreendi de maneira mais evidente o que isso significava para mim no contexto literário.

Eu tinha ânsia de descobrir outras mulheres que, também, ajudassem a me descobrir por meio de suas palavras. A ideia de "clássicos da literatura" não contemplava meus desejos. Porém, fui privilegiada na academia por conviver com mais escritoras inspiradoras que me direcionaram nessa busca. E isso resultou na necessidade de abordar metodologicamente como o cânone literário se condensa em uma maioria esmagadora de artista homens e como isso influencia a construção do currículo escolar, estimulando o contato de estudantes com uma literatura feita por homens.

Atualmente, a representatividade é temática de discussão imprescindível na sociedade. Embora homens e mulheres, hoje, tenham direitos em comum, sabe-se que isso não ocorreu desde sempre na história da humanidade. Aos poucos as mulheres têm se apropriado da voz que há muito foi silenciada. Reflexo disso foi o tardio acesso à escrita e ao reconhecimento literário. Durante séculos as mulheres foram proibidas – moralmente e politicamente – de estarem em ambientes coletivos. Essa exclusão do ambiente fora do lar limitava a mulher às atividades principalmente domésticas.

Em diversos âmbitos ainda temos atualmente heranças dessa desigualdade de acesso. Em *Um teto todo seu*, Virginia Woolf (2014) pondera sobre a hipótese de Shakespeare ter tido uma irmã escritora tão talentosa quanto ele e se ela poderia ter tido o mesmo êxito que o irmão na profissão. Contudo, temos um exemplo bem real, não na literatura, mas em um campo artístico que nos ilustra qual poderia ter sido o destino de Judith: Maria Anna Walburga Ignatia Mozart, apelidada de Nannerl.

A irmã de Mozart era prodigiosa na música, se apresentava antes mesmo do irmão mais novo para plateias lotadas e era aclamada, mas precisou abandonar a carreira musical para se casar e seguir os preceitos morais da época. Música, política, teatro, literatura: quando enfim pudemos ocupar tais espaços, quantas de nós foram apagadas ou esquecidas porque o cânone, o prestígio, o sucesso já era dominado por homens? É na tentativa de honrar a trajetória de tantas mulheres, refletindo e discutindo sobre a reconstrução do cânone, que esta pesquisa se propõe.

A invisibilização das mulheres é uma questão significativa na literatura, pois tem um impacto profundo nos livros que lemos e no que é considerado literatura canônica. A ausência de vozes femininas na literatura é resultado da sociedade patriarcal que historicamente priorizou as vozes masculinas. Esta questão não se limita apenas à literatura, mas também permeia outros aspectos da sociedade. É essencial estudar e abordar este tema, pois destaca a discriminação baseada em gênero que está presente há séculos.

Ao lançar luz sobre a invisibilização das mulheres na literatura, podemos encorajar mais vozes femininas a serem ouvidas, lidas e estudadas, permitindo que todas/os tenham oportunidades iguais para compartilhar suas histórias e perspectivas. Abordar escritoras mulheres nas escolas é uma forma importante de transformar esse cenário. Ao incluir a literatura de autoria feminina no currículo escolar, podemos desafiar a visão convencional de que a literatura masculina é superior. Isso não só dá às estudantes modelos de mulheres fortes e independentes, como também ensina às/aos alunas/os a importância de ouvir diferentes perspectivas a lidar com a diversidade. Além disso, a inclusão da literatura de autoria feminina nas escolas pode ajudar a encorajar mais mulheres a se tornarem escritoras, o que pode levar a uma maior representatividade feminina na literatura.

A pesquisa se propõe em seu objetivo geral discutir como o apagamento das escritoras brasileiras do cânone literário influencia a elaboração do currículo escolar no cenário da educação no Brasil e limita o contato dos jovens a essas autoras e suas obras. Esse enfoque, que permeia reflexão, será dado a partir de uma pesquisa documental, que se debruçará sobre publicações já feitas sobre o tema, cruzando informações sobre cânone, crítica literária e a elaboração do currículo escolar.

Além de avaliar o impacto da inclusão de livros escritos por mulheres no currículo escolar na percepção da sociedade sobre a literatura feminina, essa pesquisa, em seus objetivos específicos, pretende analisar a representatividade feminina na literatura canônica e avaliar o impacto da inclusão de livros escritos por mulheres na extensão do cânone literário; comparar a recepção de livros escritos por mulheres com a recepção de livros escritos por homens e avaliar se há um viés de gênero na crítica literária; e investigar como a inclusão de livros escritos por mulheres no currículo escolar pode afetar a autoestima e a



© 2023 Global Journals

autoimagem das alunas e promover a igualdade de gênero.

O trabalho está estruturado em quatro seções. Principio a pesquisa com "Literatura: substantivo feminino", na qual disserto brevemente sobre a origem do termo "literatura" e trato de sobre como esse substantivo feminino nomeia essa expressão artística capaz de expressar e modificar a sociedade. Apoiado na teoria e critica literária feminista, a seção busca provocar a reflexão sobre a ausência de representatividade feminina na literatura e como se deu a trajetória das mulheres nesse espaço.

A seção "Cânone: substantivo masculino" problematiza a influência do patriarcado na formação do cânone literário e elenca a crítica literária feminista como uma maneira de valorizar as literaturas de autoria feminina. A seção "Literaturas de autoria feminina na práxis docente" se apoia em pesquisadores da Linguística Aplicada para refletir sobre possibilidades de uma prática em sala de aula que amplie o olhar para além do que está posto nos manuais de literatura como convencional.

Na seção "A literatura de autoria feminina no livro didático", elenco algumas pesquisas já publicadas que analisam quantitativamente o número de autoras mulheres em livros didáticos *versus* o número de escritores homens citados. A partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida, buscou-se discutir como o apagamento das escritoras brasileiras do cânone influencia a elaboração do currículo escolar da educação básica e, consequentemente, limita o contato dos estudantes a essas autoras.

## II. Literatura: Substantivo Feminino

> *O que falta essencialmente à mulher de hoje, para fazer grandes coisas, é oesquecimento de si: para se esquecer é preciso primeiramente que o indivíduo esteja solidamente certo, desde logo, de que se encontrou. Recém-chegada ao mundo dos homens, e mal sustentada por eles, a mulher tá ainda ocupada com se achar (BEAUVOIR, 2019. p. 527).*

A literatura é um termo que pode ter diferentes definições e significados, dependendo do contexto em que é utilizado. Em termos gerais, sabe-se que a literatura é uma forma de expressão artística que utiliza a linguagem escrita para criar obras que contam histórias, exploram ideias e emoções, ou simplesmente proporcionam o prazer estético. Desde a Antiguidade, teóricos têm tentado definir e compreender a natureza da literatura. Um dos mais conhecidos é Aristóteles, que em sua obra *Poética* estabeleceu a ideia de que a literatura é uma forma de imitação da realidade, que visa emocionar e provocar o público. No século XX, outros teóricos importantes emergiram, como Roman Jakobson, que enfatizou a função poética da linguagem, ou seja, a maneira como as palavras são escolhidas e organizadas para criar efeitos estéticos e comunicativos, como em *Linguística e Literatura* (1975), obra por meio da qual ele aborda a relação entre a linguística e a literatura, enfatizando a importância da linguagem na criação literária. Outros teóricos, a exemplo de Michel Foucault, defenderam uma abordagem mais crítica e questionadora da literatura, além das lutas de classe, a partir do aparelhamento de Estado.

Em *Linguagem e Literatura* (2000), Foucault aborda principalmente o conceito de linguagem e a relação entre linguagem e literatura. O filósofo analisa a linguagem como um domínio independente da realidade, com regras próprias de funcionamento, e explora as possibilidades criativas oferecidas pela linguagem por meio da literatura.

Uma definição recorrente de literatura é que ela é uma forma de arte que utiliza a palavra escrita como meio de expressão. No entanto, muitos teóricos apontam que essa definição é muito ampla e abrangente, e que é necessário levar em consideração o contexto social, histórico e cultural em que a obra é produzida. Terry Eagleton (2006) discorre que a literatura se define não por ser ficcional ou imaginativa, mas por ser uma expressão peculiar da linguagem.

> Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita "imaginativa", no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede (EAGLETON, 2006, p. 01).

Etimologicamente, a palavra "literatura" deriva do latim *litteratura*, derivado de *littera*, que significa letra. Podemos, portanto, inferir o conceito de literatura à relação com a palavra escrita ou impressa e a arte de escrever. O termo se referia, inicialmente, ao conjunto de saberes relacionados com a escrita, a leitura e a gramática. Com o passar do tempo, a palavra foi adquirindo novos significados, passando a designar também as obras escritas que se destacavam por sua qualidade estética e artística. Assim, "literatura" passou a ser associada à arte da palavra, à produção de obras literárias que transcendem a mera comunicação de informações e visam à expressão estética e artística (SILVA, 2007).

Vítor Manuel de Aguiar Silva (2007) destaca que a definição do termo "literatura" é complexa e variável, sendo influenciada por fatores históricos, culturaise sociais. No entanto, a obra literária é sempre vista como uma forma de expressão artística que pode transmitir valores, emoções e reflexões sobre a condição humana.

A literatura pode ser entendida como uma forma de discurso que reflete e refrata as normas e valores culturais dominantes. Não obstante, há os que defendem que a literatura é uma forma de experimentação linguística e estética, que desafia as convenções literárias e empurra os limites do que é



© 2023 Global Journals

considerado literário. O conceito de literatura é complexo e multifacetado, e pode ser compreendido de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que é utilizado e da perspectiva teórica adotada. No entanto, todos concordam que a literatura é uma forma de arte que é capaz de provocar emoções, questionar valores e refletir a condição humana.

Antonio Candido relaciona em seu consagrado texto *O direito à literatura* (1995) essa manifestação artística aos Direitos Humanos. O texto aborda a questão do acesso à literatura como um direito fundamental de todos os indivíduos. O crítico literário destaca que a literatura não pode ser vista como um privilégio de uma elite cultural, mas sim como uma forma de expressão artística que deve estar acessível a todas/os. Segundo Candido, a literatura tem um papel fundamental na formação da identidade e na ampliação da consciência crítica dos sujeitos. Ela permite o contato com outras culturas, outros modos de pensar e de ver o mundo, ampliando a visão de mundo e as possibilidades de transformação social.

Todavia, o estereótipo histórico de que a literatura é prerrogativa de uma minoria representada pela elite social e intelectual ainda persiste. A promoção e perpetuação do estereótipo de que a literatura é exclusivamente destinada à elite social e intelectual levanta questões sobre a quem esse padrão de concepção literária serve e beneficia. Ao reforçar essa imagem restritiva, corremos o risco de marginalizar e desvalorizar vozes e perspectivas que não se encaixam nesse padrão, limitando a diversidade e a pluralidade de experiências literárias. É fundamental questionar e desconstruir essa noção elitista, promovendo uma visão mais inclusiva e democratizada da literatura, que abrace as múltiplas vozes e expressões culturais.

A literatura ser vista muitas vezes como elitista e limitada aos intelectuais contribui para que muitas pessoas não se sintam estimuladas a se aproximarem desse universo. Além disso, a literatura, ao longo do tempo, foi um recurso que reforçava a posição de poder, principalmente, de homens. As obras literárias eram muitas vezes produzidas por homens, para homens e a partir de uma perspectiva masculina, o que acabava por excluir outras vozes e vivências. Diante desse cenário, Candido (1995) defende que é fundamental democratizar o acesso à literatura e promover políticas públicas que estimulem a leitura e a produção literária por todos os segmentos sociais. Ele argumenta que a literatura deve ser vista como um direito de todos, e não como um privilégio de poucas pessoas.

A literatura, como uma ferramenta educacional e de construção de um ser humano crítico, abrange uma vasta gama de saberes que se entrelaçam harmoniosamente. Ao ler e analisar obras literárias, os sujeitos são incentivados a questionarem as ideias apresentadas e a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, bem como a compreensão de diferentes perspectivas e culturas. Além disso, a literatura pode ser utilizada como uma ferramenta de conscientização e promoção de causas diversas. Uma abordagem educacional com base no incentivo à leitura e ao contato com a literatura contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de tomar decisões éticas e empáticas.

Nesse sentido, é importante promover a diversidade de vozes e perspectivas na literatura, valorizando a produção de escritores de diferentes gêneros, etnias, classes sociais e culturas. Somente assim será possível romper com os estereótipos e preconceitos que ainda limitam o acesso à literatura e torná-la um recurso democrático e transformador para todas/os. Sendo a palavra "literatura" um substantivo feminino, proponho-me a, apoiada na teoria e critica literária feminista, suscitar a reflexão sobre o motivo de termos poucas mulheres inseridas no cânone literário.

*a) A literatura como ferramenta para compreender e modificar a sociedade*

A literatura sempre foi uma forma de expressão artística que tem uma relação intrínseca com a sociedade. Mediante as obras literárias, é possível observar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma época, assim como as relações humanas e os conflitos que permeiam a vida em sociedade. Em seu texto "A literatura e a vida social", presente no livro *Literatura e sociedade* (2000), o crítico literário Antonio Candido destaca a importância da literatura como um instrumento para compreender a sociedade e as relações humanas. A literatura é capaz de captar e expressar as contradições e tensões presentes na sociedade, dando voz aos excluídos e questionando os valores dominantes. Para Candido, afirmar que a literatura exprime a sociedade é um truísmo.

Embora a literatura seja também um produto social, por muito tempo, ela foi criticamente avaliada apenas sob o critério de correspondência com a realidade, fazendo surgir inúmeras análises superficiais que se propunham a entender a arte a partir da descrição possível de uma classe ou grupo social. Por outro lado, outra tendência que também ocorreu, em oposição à anterior, foi uma análise da obra a partir de uma presença ou obrigatoriedade de que ela deve ter uma posição moral ou política. Candido (2000) afirma que ambas as tendências mostram que a arte é social tanto por ser influenciada pelo meio quanto por ter um efeito modificador nele.

Hordienamente, a literatura continua a ser influenciada pela vida social e, ao mesmo tempo, a influenciar o meio em que está inserida. As obras literárias refletem as questões contemporâneas, como a desigualdade social, as questões de gênero, as



© 2023 Global Journals

questões étnico-raciais e as transformações tecnológicas.

Por outro lado, a literatura também é capaz de influenciar a sociedade e provocar mudanças. Obras literárias podem questionar valores estabelecidos, abrir espaço para novas perspectivas e promover debates importantes sobre temas relevantes para a sociedade. Um exemplo disso são as obras de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, que aborda em seus livros questões relacionadas à identidade cultural, ao feminismo e ao racismo. Seus livros influenciaram o debate público sobre esses temas, gerando reflexões e mudanças na sociedade. Já na literatura brasileira, temos como exemplo uma escritora que produziu uma obra com forte carga de denúncia social, mas muito invisibilizada: Carolina Maria de Jesus.

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira que viveu em São Paulo durante uma época de grandes mudanças sociais e econômicas no Brasil. Ela era uma mulher negra, e sua escrita frequentemente explora temas de grupos étnicos, classe e gênero, bem como a pobreza e a luta pela sobrevivência nas favelas. Seu diário, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada,* publicado pela primeira vez em 1960, é um retrato vívido da vida na favela e das condições sociais que a atormentavam (DA CONCEIÇÃO SILVA, 2019).

Como escritora em situação de pobreza, a obra de Carolina foi fortemente influenciada pela sociedade em que vivia. Sua escrita foi uma resposta à pobreza e à luta pela sobrevivência que ela experimentou na favela. Ao mesmo tempo, sua obra também teve um impacto na sociedade e na literatura brasileira. Seu diário foi uma crítica poderosa às condições sociais e econômicas que existiam no Brasil na década de 1950 e 1960, e ajudou a chamar a atenção para as experiências daquelas/es que viviam na extrema pobreza.

A obra de Carolina é um exemplo de literatura que, ao mesmo tempo, é influenciada pela sociedade e tem impacto sobre ela. Sua escrita é uma parte importante da literatura brasileira, e tem sido reconhecida por suas contribuições para o campo. No entanto, seu trabalho nem sempre foi compreendido ou apreciado pelo estabelecimento literário. Um dos desafios para entender a escrita de Carolina é a forma como ela estabelece uma interseção entre as questões de etnia e gênero. Seu trabalho frequentemente explora as experiências de mulheres negras no Brasil e expõe os desafios que elas enfrentaram em termos de autonomia, reconhecimento e ascensão social. No entanto, o cânone literário tradicional tendeu a ignorar as experiências das mulheres negras, e isso tornou difícil para o trabalho de Carolina ser totalmente apreciado (DA CONCEIÇÃO SILVA, 2019).

Apesar desses desafios, a obra de Carolina tem sido reconhecida por suas contribuições à literatura brasileira. Seu diário, *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, foi traduzido para vários idiomas e continua a ser lido e estudado hoje. Sua escrita ajudou a chamar a atenção para as experiências daqueles que viviam na pobreza e contribuiu para uma compreensão mais ampla das condições sociais e econômicas que existiam no Brasil durante seu período (DA CONCEIÇÃO SILVA,2019).

É importante ressaltar que a relação entre literatura e sociedade é uma via de mão dupla. A literatura é influenciada pela vida social, mas também é capaz de influenciar a sociedade e provocar mudanças. Por isso, é fundamental valorizar a literatura como uma forma de expressão artística que pode nos ajudar a compreender melhor o mundo em que vivemos e a promover transformações na sociedade.

*b) A trajetória das mulheres na literatura*

Ao longo das décadas, muitas mulheres se questionaram sobre a presença de antepassadas nas listas de escritoras influentes. Virginia Woolf, em seu artigo *Mulheres e Ficção* (2019), enfatiza que a mais superficial reflexão ou investigação sobre a escrita das mulheres logo elucida uma série de perguntas sobre, como "o que faziam as mulheres que viveram antes de nós?". Sempre falamos sobre os homens, mas quase nunca a História se detém nos feitos de mulheres:

> [...] De nossos pais sempre sabemos alguma coisa, um fato, uma distinção. Eles foram soldados ou foram marinheiros; ocuparam tal cargo ou fizeram tal lei. Mas de nossas mães, de nossas avós, de nossas bisavós, o que resta? Nada além de uma tradição. Uma era linda; outra era ruiva; uma terceira foi beijada pela rainha. Nada sabemos sobre elas, a não ser seus nomes, as datas de seus casamentos e o número de filhos que tiveram (WOOLF, 2019, p. 10).

As mulheres que emergiram como produtoras de literatura no final do século XVIII e início do século XIX desafiaram as normas sociais e culturais da época, elevando suas vozes por meio de palavras escritas. Autoras como Jane Austen, Mary Shelley e George Sand foram algumas das figuras proeminentes desse período, explorando temas como o amor, o casamento, a desigualdade de gênero, a crítica social e a liberdade individual. Suas obras trouxeram à tona questões profundas e cativantes, deixando um legado duradouro na história da literatura e inspirando gerações futuras.

No contexto brasileiro, o final do século XVIII e o início do século XIX também testemunharam o surgimento de importantes vozes femininas na literatura.Destacam-se autoras como Maria Firmina dos Reis, pioneira na escrita abolicionista e autora do romance *Úrsula*, de 1859, considerado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher; e Ana Maria de Jesus Ribeiro, conhecida como Anita Garibaldi, que escreveu cartas e diários retratando suas experiências durante os conflitos da Revolução Farroupilha. Outra figura significativa é Nísia Floresta, pseudônimo de



© 2023 Global Journals

Dionísia Gonçalves Pinto, autora de obras como *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, do ano 1832, em que aborda questões de gênero e defende a igualdade entre homens e mulheres. Essas escritoras brasileiras pioneiras contribuíram para a ampliação do panorama literário do país, abordando temáticas como a escravidão, a emancipação feminina, os direitos humanos e as lutas sociais, deixando um importante legado na história da literatura brasileira.

O artigo *A mulher escritora e o feminismo no Brasil*, de Lygia Fagundes Telles, aborda a evolução do feminismo no Brasil e a contribuição das mulheres escritoras para a causa.

> A literatura feminina tem ... uma fisionomia própria ... decorrente da situaçãoda mulher, das suas raízes históricas ... a mulher vem tradicionalmente de uma servidão absoluta através do tempo e a mulher brasileira mais do que as outras mulheres do mundo ... [Q]uando as mulheres do mundo já se comunicavam, através, por exemplo, das cartas, as correspondências das mulheres de salões, a mulher brasileira estava fechada em casa, vivendo a vida das senhoras das fazendas, da senhora da casa-grande ... viviam aprisionadas, não sabiam ler, não sabiam nem sequer escrever, não sabiamcoisa nenhuma. Elas ... viviam numa servidão mais terrível do que as mulheres dos outros países, inclusive da Europa.

Telles (1997) destaca a importância de reconhecer a literatura feminina como um espaço de expressão singular, moldada pela condição histórica e social das mulheres. Ela aponta para a realidade de que as mulheres brasileiras, ao longo da história, enfrentaram desafios e limitações específicas em termos de acesso à educação, comunicação e participação pública. Essa restrição resultou em uma experiência de servidão que diferia das mulheres de outros países, inclusive da Europa, que já se engajavam em formas de comunicação escrita, como cartas e correspondências. Essa reflexão amplia nossa compreensão das particularidades daliteratura feminina brasileira e ressalta a importância de valorizar e amplificar as vozes dessas escritoras, que resistiram e transcendem as adversidades históricas.

> A ficção feita por mulheres tem suas características próprias, é mais intimista, mais confessional: a mulher está podendo se revelar, se buscar e se definir, o que faz escolher um estilo de mergulhos em si mesma, aparentemente narcisista porque precisa falar a si própria, deslumbrada às vezes com as suas descobertas, como se acabasse de nascer. [Uma personagem minha uma vez disse]: "Antes eram os homens que diziam como nós éramos. Agora somos nós" (TELLES, 1997, p.57).

Ao analisar literatura de maneira diacrônica, é possível perceber momentos históricos e contextos específicos em que se identifica a presença da produção literária feminina. Virginia Woolf enfatiza que para compreender o sucesso ou fracasso da mulher escritora ao longo do tempo, é necessário se debruçar sobre o estudo das condições da mulher comum de cada época. É necessário se questionar: na época de Shakespeare, o que as mulheres comuns estavam fazendo, estudando,produzindo?

> Estranhos intervalos de silêncio parecem separar um período de atividade de outro. Numa ilha grega, houve Safo e um pequeno grupo de mulheres, todas escrevendo poesia seiscentos anos antes do nascimento de Cristo. Mas as mulheres se calaram. Tempos depois, por volta do ano 1000, vamos encontrar no Japão certa dama da corte, Shikibu Murasaki, que escreveu um romance imenso e belo. Mas na Inglaterra do século XVI, quando a atividade dos dramaturgos e poetas estava no auge, as mulheres ficaram mudas. A literatura elisabetana é exclusivamente masculina. Já no fim do século XVIII e no começo do XIX, voltamos a encontrar mulheres que escreviam – dessa vez na Inglaterra – com extraordinária frequência e sucesso (WOOLF, 2019, p. 10 – 11).

É necessário entender que os costumes e regras sociais influenciaram muito a produção artística feminina, bem como o protagonismo das mulheres em diversas outras esferas. Contudo, devemos problematizar: em milênios, apenas algumas mulheres escreveram? O que privava as mulheres do interesse à literatura? O que fez com que poucas das mulheres que se dedicaram à literatura sobrevivessem ao apagamento patriarcal?

Em uma sociedade neoliberal, a literatura, assim como outras formas de arte, é um item de consumo; portanto, confere status e poder e não é acessível a todas/os. Porém, o capitalismo é um dos braços mais fortes do patriarcado. Por isso, a limitação das mulheres ao espaço intelectual precede até mesmo à organização político-social do capitalismo nas sociedades contemporâneas. Por séculos, a leitura e escrita foram maneiras de demonstrar poder, sendo limitada aos homens brancos. Na obra de 1792, intitulada *Reivindicação dos direitos da mulher*, a escritora e filósofa Mary Wollstonecraft já evidenciava a necessidade de acesso das mulheres à educação formal:

> [...] O entendimento do sexo feminino tem sido tão distorcido por essa homenagem ilusória que as mulheres civilizadas de nosso século, com raras exceções, anseiam apenas inspirar amor, quando deveriam nutrir uma ambição mais nobre e exigir respeito por suas capacidades e virtudes (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 25).

Enquanto no século XVIII pensadoras já questionavam a privação das mulheres à educação, no início do século XIX isso ainda era ratificado no Brasil por intermédio de leis imperiais. A primeira lei regulamentadora da educação brasileira data de 1827[1]

[1] A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827, assegurando os estudos elementares. Durante muito tempo o acesso à educação básica foi negado às meninas. A partir da Lei Geral, promulgada em 15/10/1827, as mulheres foram autorizadas a ingressar nos colégios. Mesmo assim,



© 2023 Global Journals

e determinava currículos distintos para meninos e meninas. Enquanto os meninos tinham aulas de matemática, as meninas estudavam apenas as quatro operações básicas, pois havia a compreensão de que esse conhecimento era suficiente para suas atividades e demandas domésticas.

As escolas destinadas às meninas no passado eram caracterizadas por uma ênfase intensa e repetida no treinamento de habilidades manuais, visando à formação de jovens "prendadas" capazes de executar trabalhos tidos como delicados e complexos, como costura.

> Essas escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens 'prendadas', capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha e de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequeninos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. [...] No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas (LOURO, 2014, p.66).

A insegurança intelectual das mulheres é um projeto patriarcal. Começou com a privação de garotas nas salas de aula e está presente até hoje na sociedade. Colette Dowling, no livro *Complexo de sabotagem* (2000), aborda que, a despeito da mudança gradativa de papéis sociais notada no final do século XX, havia um alto número de garotas em idade escolar que vivenciavam baixa autoestima, dúvidas sobre si mesmas e descrença em seu potencial criativo e intelectual. Enquanto os meninos consideram seus melhores talentos características das quais gostam em si mesmos, as meninas – quando gostam de algo – afirmam ter apreço por sua própria aparência.

Virginia Woolf (2014), em seu livro *Um teto todo seu*, já sinalizava o desconforto de, mesmo sendo uma acadêmica, só poder entrar na biblioteca se acompanhada por um estudante da universidade ou com uma carta de apresentação. Tal situação que a revoltou ocorreu em um tempo "mais flexível", em que as mulheres já se admitiam como estudantes desses espaços.

Além de proibidas de estudar, por muito tempo, as mulheres foram privadas de ter seu próprio dinheiro. Além da privação do desenvolvimento intelectual, as mulheres também foram mantidas na pobreza deliberadamente. Impossibilitadas de criar seus próprios negócios e gerir seus bens, as mulheres ficaram por séculos dependentes financeiramente de seus maridos. Como poderiam se dedicar à escrita ou aos estudos sem ter dinheiro para se sustentar? Sobre isso, Woolf (2014, p. 37) afirma:

> [...] é igualmente inútil se perguntar o que teria acontecido se a senhora Seton, sua mãe e sua avó tivessem acumulado grande riqueza e a houvessem depositado nas fundações de uma faculdade e uma biblioteca, porque, em primeiro lugar, ganhar dinheiro era impossível para elas, e, em segundo, se isso tivesse sido possível, a lei lhes negaria o direito de possuiro dinheiro ganho.

Para Woolf (2014), na literatura, as mulheres são o farol que guiam a produção dos homens desde o princípio dos tempos. As personagens femininas nas obras criadas por homens são plurais, heroicas, esplêndidas, entretanto, na vida real, elas eram privadas de tudo e violadas.

> [...] Ela permeia a poesia de capa a capa; está sempre presente na história. Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era a escrava de qualquer garoto cujos pais lhe enfiassem um anel no dedo. Algumas das palavras mais inspiradas, alguns dos pensamentos mais profundos da literatura vieram de seus lábios; na vida real, ela pouco conseguia ler, mal conseguia soletrar e era propriedade do marido (WOOLF, 2014, p. 66-67).

Em "A mulher escrita" (1989), Lúcia Castello Branco e Ruth Silviano Brandão abordam a relação entre as mulheres e a escrita, explorando a presença feminina na literatura. As autoras analisam como as mulheres têm se posicionado no campo literário ao longo da história, enfrentando desafios e estereótipos de gênero, e examinam as vozes femininas na escrita contemporânea, buscando compreender a sua expressão literária única e a sua contribuição para a literatura. O livro oferece uma reflexão profunda e significativa sobre a representação das mulheres como escritoras e a importância de suas vozes na construção da literatura.

> A personagem feminina, construída e produzida no registro do masculino, não coincide com a mulher. Não é sua réplica fiel, como muitas vezes crê o leitor ingênuo. É, antes, produto de um sonho alheio e aí ela circula, neste espaço privilegiado que a ficção torna possível.
>
> Como produção feita na linguagem feita na linguagem, o texto literário é sempre confusão de vozes, Babel de desejos, fascinante equívoco, lido como realidade. Possibilidade de construção de objetos de desejos, sempre impossíveis, pois o desejo não tem porto definitivo; o texto é o lugar onde estes objetos se corporificam na materialidade dos significantes.
>
> É como se os delírios e todos os sonhos, que encenam o desejo de plenitude, nele se alucinassem, tornando-se visíveis e audíveis, pela potencialidade das palavras que ressoam, ecoam, em sua musicalidade poética.

poucas mulheres tiveram acesso a uma educação diferenciada; e foram aquelas primeiras e poucas que tomaram a iniciativa e abrir escolas, publicar livros, enfrentando a sociedade que imperava com a ideia de que a mulher não precisava saber ler e nem escrever.



© 2023 Global Journals

> Neste espaço, nasce a heroína literária, romântica, sempre pronta a ser o desejo de seu herói. E neste espelho do texto, espelho narcísico, emerge uma certa miragem da mulher: aquela tão conhecida nas produções e subproduções literárias. Enquanto perfeição realizada na beleza corporal ou numa pretendida virtude que a esculpe como amada, esposa e mãe, a mulher se torna heroína literária (BRANCO; BRANDÃO, 1989, p.17-18).

As histórias que contamos e os personagens que criamos têm um grande impacto em como vemos o mundo e em como os outros nos veem. As mulheres precisam ser capazes de contar suas próprias histórias e criar personagens complexos e multifacetados que reflitam a diversidade da experiência feminina. Além disso, a literatura é uma forma de poder e influência. Os escritores têm a capacidade de moldar a opinião pública e influenciar a cultura. Ao se apropriarem dos espaços literários, as mulheres podem ter um impacto significativo na sociedade e na forma como as mulheres são vistas e tratadas. É importante lembrar que o empoderamento feminino não é apenas sobre dar espaço para as mulheres na sociedade, mas também sobre encorajá-las desde meninas a serem o que quiserem, a ter autoestima em diversos aspectos de suas vidas e repassar esse suporte a outras mulheres que podem precisar, por isso a escola é espaço primordial dessa movimentação.

## III. Cânone: Substantivo Masculino

> *[...] As mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural (WOOLF, 2014, p. 54).*

A palavra cânone é um substantivo masculino. E há muita simbologia nisso. Um dos elementos mais importantes no estudo da história da literatura é o cânone. Esse é o conjunto de autores e obras reconhecidas pela academia, seguindo critérios e parâmetros nacionalistas e religiosos (BONNICI, 2003).

O cânone literário pode ser abordado de forma analítica sob várias circunstâncias, sobretudo de gênero. A história da literatura conta com a crítica literária e a teoria literária para direcionar os parâmetros de formação do cânone (BONNICI, 2003).

Os manuais de História da Literatura normalmente dedicam poucos parágrafos a escritoras. Zahidé Lupinacci Muzart (1995, p. 85) afirma que a universidade brasileira é "mestra em perpetuar a mesmice" quando analisamos o cânone defendido aqui. Enquanto o nome feminino mais citado nos manuais é Clarice Lispector, há diversas autoras negligenciadas pelos críticos literários – que são majoritariamente homens – no Brasil. Isso é reflexo do que é posto em outros lugares do mundo.

Em *O Cânone Ocidental*, por exemplo, Harold Bloom se limita a citar apenas três escritoras: Jane Austen, Emily Dickson e Virgínia Woolf, desconsiderando quaisquer outras escritoras posteriores e sem muito aprofundamento nas considerações a essas. Para Bloom (1995, p. 47), "sem o cânone deixamos de pensar. Pode-se idealizar interminavelmente a substituição de padrões estéticos por considerações etnocêntricas e de gênero sexual, e as metas sociais podem ser de fato admiráveis. Mas só a força pode juntar-se à força [...]". Tal pensamento fechado nessa concepção ratifica a lista inflexível de autores e, sobretudo, autoras que compõem a alta literatura atualmente.

Evidentemente isso influencia em como as escritoras são apontadas ao longo do currículo escolar no Ensino Médio, momento escolar em que se constróium referencial literário mais sólido.

Uma das principais problemáticas da valorização da produção literária feminina é o fato de não termos informações consistentes de escritoras que viveram fases anteriores à contemporaneidade. *O Cânone Ocidental*, de Harold Bloom, é uma amostra disso. As poucas autoras citadas são relativamente recentes. Entender esse apagamento é crucial para a História das Mulheres e para a História da Literatura. O estudo do cânone se relaciona ao que é dominante em dada época (MUZART, 1995). Sendo assim, podemos facilmente compreender o porquê de existir tão poucas mulheres o compondo, afinal, quando dominamos?

A arte europeia é influência estruturante da literatura brasileira. Na educação no Brasil do século XIX, havia a influência da burguesia europeia, sobretudo francesa. Desde essa época, a exclusão das mulheres pelo sistema educacional brasileiro foi imensa. No final do século XIX, quase todas as mulheres brasileiras eram analfabetas (GOMES, 2003).

Muzart (1995, p. 88) questiona: como as mulheres do movimento parnasiano, por exemplo, podem criar uma poesia erudita tendo uma carência na sua erudição, na sua formação intelectual? Melissa Carvalho Gomes (2003, p. 04) reitera que "através de políticas patriarcais do saber, formou-se e institucionalizou-se a literatura como um campo de homens letrados."

Um dos principais veículos de emancipação e divulgação dos textos femininos foi a imprensa. As mulheres ganharam espaço nas revistas e jornais católicos, visto que havia a dificuldade de ampliar os trabalhos escritos por mulheres graças à crítica literária e ao cânone masculino e patriarcal. Com isso, a escrita torna-se uma alternativa à liberdade da mulher (GOMES, 2013).

A literatura de autoria feminina possui características próprias e apresentam temáticas herdadas de gerações passadas, contudo, ainda atuais. Para Muzart (1995), a canonização de algumas escritoras se justifica pelo que ela nomeia de "mesmice", ou facilidade, que consiste em sempre estudar e evidenciar autoras já consagradas, não



© 2023 Global Journals

avançando ou se arriscando em busca de nomes e obras ainda não exploradas.

> Observa-se que, em geral, são excluídos dos cânones: o popular, o humor,o satírico e o erótico. O *baixo* é excluído. Permanece o *alto*. No entanto, há um estilo *alto*, romântico, beletrista e que deixou produção abundante também excluída do cânone: é o texto das mulheres no século XIX [...] (MUZART, 1995, p. 02 – 03).

Ao longo do tempo, as mulheres se submeteram aos cânones masculinos para fazerem parte dos movimentos, mas, não sendo reconhecidas, permaneceram sendo apagadas da história. A cultura erudita ignorou até o final do século XX a literatura escrita por mulheres, por negros e a literatura escrita para crianças. Há décadas, o interesse acadêmico em pesquisar sobre essas obras era taxado de modismo, apesar do objetivo válido de evidenciar a diversidade literária (COELHO, 1991).

Foi apenas a partir da década de 1970 que houve o crescimento da literaturainfantil, bem como da produção literária de temática homoerótica, e literatura LGBTQIAP+, produção e crítica literária negra e a redescoberta da literatura indígena, conforme disserta Nely Novaes Coelho (1991). Nesse período, a literatura feminina também se impôs. Coelho (1991) afirma que valor literário não possui gênero, dessa forma a atenção que a literatura feminina demanda da crítica literária não é judicativa.

O sistema cultural e social estabelecem claras distinções entre o ser *homem* e o ser *mulher*, portanto, há algumas peculiaridades que podem ser identificadas na criação literária de um ou de outro. Contudo, essa diferenciação não pode ser definida nem decidida apenas com base em aspectos biológicos (COELHO, 1991).

A crítica literária brasileira é recente, desenvolvida após a independência do país e em um contexto onde havia um pequeno público leitor, bem como a ausência de universidades e cursos dedicados à literatura (GOMES, 2003).

Na literatura majoritariamente machista, as poucas mulheres prestigiadas são as que reafirmam os ditames da cultura patriarcal, ratificando a figura de mulher sensível. Ao ler a vasta obra de Zahidé L. Muzart – cujo trabalho de crítica literária eu somente pude contemplar quando dei início a esta pesquisa – vemos que nomes como Alfredo Bosi e Antonio Candido, tão exaltados na academia, não apresentam um panorama mais amplo de escritoras.

Antonio Candido, na primeira edição de *Formação da Literatura Brasileira*, não cita escritora alguma. Mais recentemente, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, de 1994, Bosi elenca apenas quatro autoras: Francisca Júlia, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e Clarice Lispector. Uma pífia análise quando a comparamos com a vasta pesquisa de Zahidé L. Muzart, que elenca mais de cem escritoras em sua antologia *Escritoras brasileiras do século XIX*.

Um grande exemplo de como escritoras mulheres foram excluídas e apagadas da história é Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). Ela foi uma escritora, cronista, teatróloga e abolicionista brasileira, além de uma das idealizadoras da Academia Brasileira de Letras (ABL). Seu nome constava na primeira lista dos 40 imortais que fundariam a entidade, elaborada por Lúcio de Mendonça, contudo, na ata oficial da primeira reunião da ABL, seu nome foi excluído (FANINI, 2009). Os fundadores optaram por manter a Academia exclusivamente masculina, da mesma forma que a Academia Francesa, que lhes servia de modelo. No lugar de Júlia Lopes, entrou justamente o seu marido, Filinto de Almeida, que chegou a ser chamado de "acadêmico consorte". A exclusão de Júlia Lopes de Almeida da ABL, no entanto, não impediu que ela continuasse a produzir obras importantes para a literatura brasileira, de literatura infantil a romances, crônicas, peças de teatro e matérias jornalísticas (FANINI, 2009).

A escritora, professora e compositora Maria Firmina dos Reis (1822-1917), também é um exemplo desse apagamento histórico. Embora seja considerada a primeira romancista e a primeira escritora negra do país, Maria Firmina foi deixada de fora do cânone literário desde a publicação de *Úrsula*. A obra é precursora da temática abolicionista na literatura do país, no entanto não carregou o nome da autora em sua primeira publicação. Maria Firmina publicou inicialmente o livro sob o pseudônimo de "Uma Maranhense". A autora humanizava os personagens escravizados em suas histórias, algo incomum na literatura até então produzida por homens brancos de classes sociais altas, e, a despeito de ter sido uma figura importante na denúncia das opressões sofridas por negros e mulheres no Brasil do século XIX, sua obra teve uma circulação limitada, o que revela que fatores como classe social, gênero e etnia do escritor também participam da definição do cânone literário (MUZART, 2013).

A urgente necessidade de reconhecer os nomes femininos da produção literária desemboca em uma inevitável atualização do cânone, ressignificando seu valor e sua tradição. Para além de uma mudança historiográfica oficial, essa é uma mudança também na forma como a História das Mulheres será contada a partir de então. Inúmeras escritoras do século XIX foram esquecidas. A mulher desse século entrou para a História da Literatura ocupando apenas a categoria de objeto, sendo descritas e imortalizadas a partir do olhar masculino. E segundo Muzart (1995, p. 06), "[...] é importante, para reverter o cânone, mostrar o que aconteceu, quando o objeto começou a falar".



© 2023 Global Journals

Para tanto, se faz necessário mais do que reaver as histórias das diversas escritoras brasileiras. É importante também trazer seus textos para a leitura ampla, crítica, discussão e comparação.

> Quando se fala das escritoras do século XIX, observa-se um desconhecimento muito grande. Quando iniciamos esses estudos, fomos também nos surpreendendo a cada novo encontro, a cada descoberta. Pois,são numerosas as escritoras brasileiras no século XIX; escreveram muito e abordaram todos os gêneros: das cartas e diários, dos álbuns e *caderffies*, aos romances, poemas, crônicas e contos, dramas e comédias, teatro de revista, operetas, ensaios e crítica literária. Perto da produção masculina, podemos dizer que as mulheres pouco publicaram. Contudo, não pouco escreveram (MUZART, 1995. p. 06).

Rever o cânone não é trocar os autores consagrados pelos negligenciados e esquecidos, tampouco é uma medida assistencialista. Mas possibilita a inserção de escritoras que estiveram por muito tempo à margem na historiografia literária.

*a) A valorização da produção literária feminina por intermédio da críticafeminista*

A falta de representatividade das mulheres na crítica literária e na academia pode influenciar a seleção de obras e autores para o cânone literário de várias maneiras. A construção do cânone literário é baseada em critérios subjetivos, como a opinião de críticos literários e a recepção das obras pelo público, que muitas vezes são influenciados por preconceitos de gênero. A falta de representatividade das mulheres na crítica literária pode levar a uma visão limitada e enviesada das obras escritas por mulheres, o que pode levar a uma sub-representação dessas obras no cânone literário. Além disso, a falta de representatividade das mulheres na academia pode levar a uma falta de pesquisa e estudos sobre as obras escritas por mulheres, o que pode levar a uma subvalorização dessas obras no cânone literário. ConstânciaLima Duarte destaca em *Literatura feminina e crítica literária* (1990) que a inclusão do tema "Mulher e Literatura" em encontros e congressos que falavam sobre estudos literários era recente.

> Várias são as dúvidas que poderíamos levantar com relação ao tema Mulher na Literatura ou Mulher e Crítica Literária, e poucas encontrariam respostas nos trabalhos existentes. Por exemplo: quais foram nossas primeiras escritoras? Que livros escreveram e sobre o quê? Não sofreram nenhuma espécie de dificuldade devido a sua condição feminina? E a representação da mulher enquanto personagem, sobre que estereótipos foi montada? Por quê? Se passamos os olhos nas antologias mais clássicas de nossa literatura e não vemos escritoras, isto apenas significa que elas nunca existiram? Se existiram algumas, sua produção foi sempre inferior à dos escritores contemporâneos para justificar sua não inclusão nessas antologias e maioria dos manuais de literatura? E finalmente, existiria uma "literatura feminina"? (DUARTE, 1990, p. 16).

A própria história da literatura foi escrita por homens, o que levou a uma seleção enviesada de autores e obras que perpetuou a exclusão de mulheres. Isso significa que muitas obras escritas por mulheres foram ignoradas ou desvalorizadas ao longo da história, o que pode ter levado a uma sub-representação dessas obras no cânone literário. A falta de representatividade das mulheres na crítica literária ena academia pode ter contribuído para essa exclusão histórica, já que essas instituições têm um papel importante na seleção e valorização das obras literárias. Para reverter essa situação, é necessário promover a representatividade das mulheres na crítica literária e na academia, dando espaço e voz a essas perspectivas. Isso pode ser feito de várias maneiras, como incentivando a formação de redes de apoio e mentoria para mulheres que desejam se tornar críticas literárias ou professoras de literatura, criando programas de estudos e pesquisas que se concentrem em obras escritas por mulheres e outras minorias, e incentivando a publicação e divulgação dessas obras. Além disso, é importante promover a diversidade literária em geral, valorizando obras escritas por mulheres e outras minorias e reconhecendo sua importância e contribuição para a literatura e para a sociedade como um todo. Sobre a necessidade de estudos e debates que deem conta da literatura de autoria feminina, Duarte (1990, p. 16) salienta:

> No momento em que as mulheres ampliam significativamente sua participação na literatura e nas artes em geral, impõe-se mais que nunca a formulação de uma estética de cunho feminista para dar conta das transformações ai ocorridas. Essa teorização já vem sendo feita com contribuição de vários países, por especialistas das mais diversas artes.

A representatividade das mulheres na crítica literária e na academia pode afetar a produção literária atual de várias maneiras. Ela pode ser entendida como um gesto ou uma ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos. Quando as mulheres têm uma representatividade maior na crítica literária e na academia, há uma maior probabilidade de que suas vozes e perspectivas sejam ouvidas e valorizadas. Isso pode levar a uma maior diversidade de temas, estilos e perspectivas na literatura, bem como a uma maior inclusão de obras escritas por mulheres e outras minorias no cânone literário (DUARTE, 2003).

Segundo Duarte (1990, p. 18), é evidente que a reconstituição da identidade feminina é árdua, principalmente sabendo que, em linhas gerais, a mulher passou séculos

> [...] ausente como sujeito da história, reduzida a uma inferioridade calcada na sua constituição biológica, à mercê de ideologias que a colocavam como um segundo sexo e da indústria cultural masculina que se encarregou da construção e quase cristalização das imagens do feminino.



© 2023 Global Journals

A produção literária feminina é recente, principalmente porque as mulheres passaram muito tempo recolhidas no ambiente privado, tolhidas de acesso à educação ou à vida social.

> [...] Se conhecemos um pouco desta história não podemos nos admirar da ausência de uma literatura feminina nesta época. A surpresa fica mais por conta das que, apesar de tudo e todos, superaram os obstáculos e desafiaram a ordem patriarcal que as restringia á esfera privada, publicando textos ainda que anonimamente ou sob pseudônimos masculinos, como estratégia de contornar os preconceitos sexistas no campo da recepção e da crítica literária (DUARTE, 1990, p. 19).

Sendo a produção literária feminina tenra, os estudos dessa literatura também são. Duarte (1990, p. 19) destaca que até metade do século XX, a crítica literária foi um espaço majoritariamente masculino:

> [...] Estamos nos lembrando e nos referindo desde a Sílvio Romero, Araripe Júnior e José Veríssimo, até Sérgio Milliet, Alvaro Lins, Mário de Andrade e Tristão de Athayde. A grande exceção foi Lúcia Miguel-Pereira, que se tornou respeitada e se impôs como historiadora e crítica pela seriedade de seu trabalho e profundos conhecimentos literários que possuía.

Duarte (1990) analisa que se atribuía às mulheres escritoras o rótulo de inferioridade. Ela também reflete que a crítica literária voltada a textos femininos era tão inédita que ainda trazia um véu de constrangimento por parte dos críticos. No que concerne aos temas e gêneros literários, os críticos citados por Duarte (1990) apontam como mais adequados às mulheres os romances sentimentais e de abordagem psicológica. Quando uma obra escrita por uma mulher era boa a ponto de ser elogiada, entretanto, era comparada com os escritos de autores homens considerados bons poetas.

Nesse contexto, o surgimento da crítica literária feminista foi muito importante para a valorização da escrita feita por mulheres. O artigo "Crítica literária feminista: revisitando as origens", de Anselmo Peres Alós e Bárbara Loureiro Andreta (2017), tem como intuito revisitar as origens da crítica literária feminista. Para tanto, retoma as três ondas do feminismo e recupera os principais conceitos que embasaram o pensamento feminista em cada momento histórico, bem como as principais mulheres que ocuparam grande importância para o imaginário do movimento feminista. A primeira onda do feminismo, que ocorreu no final do século XIX e início do século XX, teve como objetivo a luta pelo direito ao voto e à educação. As principais representantes desse movimento foram as sufragistas, que reivindicavam a igualdade de direitos políticos e civis entre homens e mulheres (ALÓS; ANDRETA, 2017).

A segunda onda do feminismo surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, e teve como objetivo a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres em todas as esferas da vida, incluindo o mercado de trabalho e a vida privada. Nesse período, as feministas se concentraram em questões como a violência doméstica, a discriminação salarial e a representação das mulheres nos meios de comunicação. A terceira onda do feminismo surgiu nos anos 1990 e se concentrou em questões como a diversidade e a diferença, dando ênfase às experiências das mulheres que não se encaixavam nos moldes tradicionais de feminilidade e masculinidade. Nesse período, a crítica literária feminista se tornou mais inclusiva e diversificada, abarcando temas como a sexualidade, o grupo étnico e a classe social (ALÓS; ANDRETA, 2017).

> Uma das primeiras coisas a se destacar sobre a crítica literária feminista é que ela não configura um corpo homogêneo de conceitos e estratégias de leitura, mas sim um amplo conjunto de variadas proposições temáticas, ideológicas e metodológicas a serem aplicadas ao estudo da Literatura. Outra questão importante, que não se pode perder de vista, é que um dos postulados básicos das diferentes vertentes da crítica literária feminista é a impossibilidade de se pensar o texto literário desvinculado do seu contexto de leitura e produção, bem como do contexto onde se realiza a sua leitura. A crítica literária feminista se faz interdisciplinar por definição, uma vez que ela não admite a leitura do texto em um modo desvinculado de sua exterioridade e de sua historicidade (ALÓS; ANDRETA, 2017, p. 20).

Isso significa que a crítica literária feminista busca entender o texto literário como um produto cultural que reflete e refrata as relações de poder presentes na sociedade em que foi produzido. De acordo com Alós e Andreta (2017), a crítica literária feminista tem como escopo analisar como as questões de gênero são representadas na literatura e como as mulheres são retratadas pelos escritores. Ela busca desvelar as estruturas patriarcais presentes na literatura e mostrar como elas afetam a representação das mulheres e das minorias.

Os estudos feministas desenvolveram uma infinidade de maneiras para descompactar a literatura e analisá-la sob a lente do feminismo. Para isso, optaram por focar suas análises críticas em elementos literários (enredo, personagens etc.) e identificar a ocorrência da misoginia implícita na estrutura das histórias em si. Outras escolas, tais como a ginocrítica, utilizam abordagens historicistas na crítica literária, analisando como obras femininas exemplares retratam as estruturas de gênero. Uma das abordagens mais utilizadas pela crítica literária feminista é a teoria do feminismo de gênero, que entende que o gênero é uma construção social e cultural, e não uma característica biológica. Essa teoria busca analisar como as diferenças de gênero são construídas e como elas afetam as relações de poder entre homens emulheres.



© 2023 Global Journals

De acordo com Coelho (1991), a crítica literária feminista tem como objetivo examinar a literatura a partir de uma perspectiva feminista, buscando identificar e criticar preconceitos e estereótipos de gênero presentes nas obras literárias e na cultura em geral. Isso pode levar a uma maior conscientização e sensibilização em relação às questões de gênero na literatura e na sociedade como um todo, o que pode levar a uma produção literária mais inclusiva e diversa. Além disso, a representatividade das mulheres na crítica literária e na academia pode levar a uma maior valorização e reconhecimento de obras escritas por mulheres e outras minorias, incentivando sua produção e divulgação.

> [...] uma crítica literária de perspectiva feminista, apoiada em postulados como o da "participação consciente" e preocupada em encaminhar sua argumentação na defesa dos interesses da mulher, pretende a abolição dos estereótipos sexuais socioculturais, alguns considerados "naturais e imutáveis", bem como denunciar os preconceitos existentes num texto e apreender as imagens e símbolos associados ao signo mulher (DUARTE, 1990, p. 20).

Ter uma leitura crítica e feminista das obras literárias permite uma análise mais profunda das representações de gênero e das hierarquias sociais presentes na literatura. Uma leitura crítica e feminista ajuda a identificar e questionar estereótipos sexistas e padrões de discriminação, além de permitir uma análise mais ampla do impacto da literatura na sociedade. Além disso, uma leitura crítica e feminista pode muitas vezes revelar informações importantes e perspectivas subalternas que foram negligenciadas pela narrativa dominante. Para Duarte (1990, p. 21):

> [...] O trabalho de resgate das escritoras antigas que começa a ser feito, não deve pretender apenas se constituir num arrolamento das "esquecidas", mas sim permitir o conhecimento das tradições literárias das mulheres, o percurso, as dificuldades e mesmo as estratégias utilizadas para romper o confinamento cultural em que se encontravam.

Existem várias maneiras pelas quais a crítica literária pode promover e divulgar a literatura escrita por mulheres. Uma iniciativa importante é incentivar a leitura e o debate de obras escritas por mulheres, seja por meio de clubes de leitura, eventos ou programas escolares que incluam uma variedade de autoras e perspectivas. Um exemplo claro disso foi o movimento "Leia Mulheres" que surgiu a partir da campanha na internet com a *hashtag* #ReadWomen2014, criada pela escritora e ilustradora inglesa Joanna Walsh.

A crítica literária pode contribuir para a promoção da literatura escrita por mulheres, valorizando e destacando obras e autoras importantes. De acordo com Mello (2020), a crítica literária feminista tem um papel importante na promoção e valorização da literatura escrita por mulheres, buscando identificar e criticar preconceitos e estereótipos de gênero presentes nas obras literárias e na cultura em geral. Ela pode contribuir para a conscientização e sensibilização em relação às questões de gênero na literatura e na sociedade como um todo, incentivando a valorização e o reconhecimento de obras escritas por mulheres.

Além disso, o espaço acadêmico pode promover e divulgar a literatura escrita por mulheres por meio de programas de estudos e pesquisas que se concentrem em obras escritas por mulheres e outras minorias. A inclusão de obras escritas por mulheres nos programas de estudos literários pode favorecer a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de compreender a complexidade e a diversidade do mundo em que vivemos. A universidade deve ser local de incentivo à pesquisa e ao estudo de obras escritas por mulheres, promovendo a valorização e o reconhecimento dessas obras.

É importante destacar que a promoção e a divulgação da literatura escrita por mulheres na crítica literária e na universidade devem ser acompanhadas de ações concretas para aumentar a representatividade feminina nessas áreas. É fundamental garantir a inclusão das mulheres nos programas de pós-graduação em literatura, promovendo uma maior representatividade na crítica literária. Além disso, é essencial criar ambientes seguros e acolhedores para que essas pesquisadoras possam compartilhar suas opiniões e perspectivas com tranquilidade, sem receio de julgamentos ou discriminação. Somente assim será possível promover uma literatura mais diversa, inclusiva e representativa. A representatividade das mulheres na crítica literária e no espaço acadêmico pode levar a uma maior inclusão de mulheres nesses campos, o que propicia a uma maior diversidade de perspectivas e abordagens na produção e análise literária. A prática docente de letramento literário por meio de obras de autoria feminina também pode ser uma maneira eficaz de incluir obras escritas por mulheres na formação literária dos estudantes, incentivando a valorização e o reconhecimento dessas obras.

Para modificar esse cenário, Duarte (1990, p. 22) enfatiza a necessidade de um esforço analítico e interpretativo, alicerçado no feminismo, pois é desafiador "reconstruir a história literária da mulher a partir das páginas da história do homem". Para tanto, Constância Lima Duarte fala da necessidade de termos um olhar agudo, arguto e dialético. Sabendo que a crítica tradicional não tem dado conta de abordar a produção de escritoras de maneira íntegra, uma leitura feminista pode trazer à luz problemas estéticos e questionar o cânone imposto hierarquicamente.

© 2023 Global Journals

## IV. Literaturas de Autoria Feminina na Práxis Docente

Na área de Estudos Literários, a preocupação com o ensinar e o aprender literatura, tanto na educação formal quanto na não-formal[2], sempre esteve na agenda de discussões. Entretanto, nas últimas décadas a Linguística Aplicada também tem se debruçado sobre essa problemática, contribuindo com a discussão e enriquecendo a produção de conhecimento nesse escopo.

Práticas produtivas de letramento literário precisam agregar não apenas para a formação de leitores literários, mas para a mobilização de ações que medeiem na vida social dos estudantes. Para elaborar uma estratégia assertiva de mediação, nesse sentido, é necessário volver o olhar para os efeitos provocados no processo restrito de escolarização da literatura, sobretudo nas instituições públicas de ensino. É uma condição *sine qua non* à formação de leitoras literários a proposição de práticas de diálogo, reflexão e criticidade, por meio de uma perspectiva ética e responsiva do docente ao lidar com o texto literário em sala de aula.

Apoiada na perspectiva teórica da Linguistica Aplicada *in* disciplinar de Moita Lopes (2006) e transgressiva, de Pennycook (2006), pensando também em um ensino transgressor (hooks, 2017) para desenvolvimento de letramentos literários, além do conceito de agente de letramento proposto por Kleiman (2006), proponho uma relação desses conceitos com o ensino de literatura na educação básica, pensando na necessidade de evidenciar nesse processo as literaturas de autoria feminina. Para efetivar um ensino de literatura significativo em sala de aula, a/o docente poderá, enquanto agente de letramento e agente literário, estar alinhado a uma postura decolonial.

Segundo dados da 5º edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020), realizada pelo Instituto Pró-Livro, 34% dos leitores tiveram influência de alguém para gostar de ler. O número de pessoas que afirmaram ter tido essa influência em 2015 na mesma pesquisa foi de 33%. Os principais influenciadores, segundo a pesquisa, são a professora ou professor e a mãe ou responsável do sexo feminino. É nessa perspectiva que cito a/o docente de literatura como agente literário na escola, haja vista sua influência na inserção dosestudantes ao mundo leitor.

Kleiman (2006, p. 411) também evidencia a relevância do/a professor/a nesseprocesso:

> A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente que envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virema ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento.

O cânone literário consiste em um recorte elitista da literatura, pois despreza obras categorizadas como inadequadas e invisibiliza práticas comuns de leitura. Como reflexo da sociedade regida pela perspectiva de homens héteros, brancos e cis, a produção literária também reflete o patriarcado ao evidenciar em seu cânone obras escritas por homens em detrimento de livros escritos por quaisquer minorias sociais, principalmente as mulheres. Muzart (1995) afirma que esse processo é tão complexo que implica também o fator de acomodação, ou seja, a tendência de se reproduzir o estudo de autores e obras já consagradas por medo do novo. Isso perpetua a abordagem de literaturas de homens brancos e algumas mulheres brancas. Assim, é essencial o combate ao tradicionalismo, que traz um recorte previsível, misógino e colonizador para o centro da discussão literária, desautorizando e desqualificando as literaturas que elucidam outras searas sociais, para além do centro.

No contexto social, principalmente brasileiro, a leitura literária se firma como um capital simbólico, na perspectiva de Bourdieu (2021), que reforça hierarquias. Ao abordar de maneira inclusiva as literaturas em sala de aula das escolas públicas, quebramos a concepção equivocada de que essas obras são exclusivamente destinadas à classe dominante. Isso possibilita o acesso de todos e todas aos bens culturais. Refletir e problematizar os efeitos negativos e restritivos desse monopólio precede à provocação e que a/o docente precisa ter uma postura responsiva quanto a isso em sua práxis. Tal postura crítico-reflexiva deve abarcar o fazer docente e também a análise literária, volvendo o olhar para aspectos relacionados à representatividade nos textos, não apenas no que concerne às literaturas de autoria feminina, mas também às obras de escritores negros, LGBTQIAP+, indígenas, entre outros grupos sociais. A/O professor não é passiva/o ou neutra/o nesse processo.

[2] Os espaços não-formais referem-se a ambientes ou contextos que estão fora do âmbito tradicional da educação formal, como escolas e universidades. No contexto dos Estudos Literários, esses espaços podem incluir clubes de leitura, grupos de discussão, eventos culturais, plataformas online, entre outros, nos quais se promove o ensino e o aprendizado da literatura de forma mais informal e acessível, buscando ampliar o alcance e a diversidade das experiências literárias. A valorização desses espaços é fundamental para uma abordagem mais abrangente e democrática no estudo e na apreciação da literatura.



© 2023 Global Journals

Por isso, a escolha dos textos literários precisa ser firmada em uma postura responsiva e transgressora. Segundo hooks (2017, pp. 55-56),

> A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. [...] Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

Em sala de aula, a/o aluna/o-leitor/a precisa ser incentivada/o ao contato com o protagonismo e autonomia fomentados pelo acesso à literatura. É crucial reconhecer que é necessário acolher as vivências, cultura, posicionamentos e comportamentos sociais dos sujeitos inseridos na sala de aula. Portanto, a/o aluna/o-leitor/a deve ser visto na condição sujeito ativo, consumidor e produtor de cultura e que, nos diversos contextos nos quais ela/e está inserida/o, possui autonomia. Para tanto, a/o docente pode ter uma prática embasada em uma visão humanista e libertadora, aos moldes do que propõe Paulo Freire (2003, p. 11), sobretudo quando disserta sobre a leitura como ferramenta para entender e se posicionar no mundo:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

Moita Lopes (2006, p. 23) enfatiza que a produção de conhecimento em uma área que pretende intervir em práticas sociais precisa "abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias". É necessário pensar que, para estudantes da rede pública de ensino, a sala de aula é o primeiro – e talvez único – lugar de contato com a literatura. Dessa forma, a escolha dos textos e temas abordados precisa partir de uma reflexão pautada na realidade social e cultural das/os estudantes.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 86), é preciso:

> Criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimentoe, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros.

O espaço da escola não pode ser apenas voltado à formação profissional das/os estudantes. O fazer docente precisa propiciar às/aos alunas/os, independente de idade e condição social, formação para além da produção exigida no mundo do trabalho. Para combater o capitalismo introjetado nos processos educativos e de produção de conhecimento e propagar a voz dos grupos sociais estigmatizados, Moita Lopes (2006) sugere o desenvolvimento de pesquisas e estudos que apresentem contrapontos a essa visão unilateral propagada como única.

A escolarização equivocada da literatura institui sobre ela um olhar tendencioso e, consequentemente, distancia seu acesso de grupos interessados, porém privados historicamente desse, além de desconsiderar literaturas marginais. A Linguística Aplicada indisciplinar suscita, além de uma postura ética frente aos saberes da linguagem, uma transgressão e uma desaprendizagem do que é posto como tradicional e canônico quando se pensa em literatura.

Pennycook (2006, p. 69) problematiza que:

> [...] tendo em vista as insistentes afirmações da parte de muitos que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores, telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste que não é possível tomar decisões em relação ao mérito de tais casos.

Não se espera que as/os docentes insiram a perspectiva transgressora da Linguística Aplicada de forma imediata em sua práxis pedagógica, porém, é significante ao trabalho com literatura em sala de aula a promoção de atitudes que problematizem os caminhos tradicionais no ensino e os transgridam, considerando os saberes e a cultura local, bem como a pluralidade das/os alunas/os-leitoras/es. Tais pontos influenciam diretamente não apenas a inserção do texto literário em sala de aula, mas também a escolha desses textos e a problematização inicial das temáticas abordadas na contextualização com as/os estudantes.

A Linguística Aplicada e seus estudos transgressivos são significativos quando se pensa acerca de um ensino de literatura menos excludente. Por isso, ao pensar em literatura de autoria feminina e seu ensino na educação básica, o aporte teórico na área propicia à/ao docente uma prática pedagógica mais assertiva.

Aline Oliveira Souza (2017), no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, vinculada ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, na UFSC, desenvolveu em sua monografia uma pesquisa em que comparou quantitativamente as escritoras presentes nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II usados na rede pública de ensino na cidade de Florianópolis. Foram utilizados na análise três livros didáticos do Ensino Fundamental Anos



© 2023 Global Journals

Finais. A pesquisa deu conta de que, em um dos livros, o número de escritores homens citados eram 63, enquanto o de mulheres escritoras era 10.

Segundo Souza, (2017, p. 15) "[...] a literatura e sua história presentes nos livros didáticos estão ligadas à ênfase dada aos textos clássicos e canônicos que, não por acaso, são de autoria de homens – traço que, muitas vezes, impede/reprime/invisibiliza a produção das mulheres." A autora menciona a ênfasena literatura e história presentes nos livros didáticos, destacando a predominância de textos clássicos e canônicos, geralmente de autoria masculina, o que podereprimir ou invisibilizar a produção literária feminina. É repensar a representatividade feminina na literatura e nos livros didáticos e buscar soluções para superar as desigualdades e limitações presentes.

> Se compararmos os dados, podemos verificar que a citação de fragmentos literários destinados a mulheres não chega a ser de 10%. Isso parece sustentar a perspectiva/discurso hegemônico/patriarcal de que as mulheres não têm seu papel devidamente representativo/ reconhecido [...] (SOUZA, 2017, p. 33).

O limitado número de escritoras reflete a realidade social. As/os estudantes, ao terem seu primeiro contato com literatura em sala de aula, conhecem poucas autoras e muitas/os mergulham no mundo dos livros acreditando que por muito tempo as mulheres não tiveram sobre o que escrever, quando, na verdade, elas foram privadas desse direito de expressão.

> [...] Sabemos que a literatura não se resume apenas a um número restrito de mulheres que escrevem – e muito menos de homens. Porém, apenas algumas entram para a categoria de célebres, como Raquel de Queiróz e Lygia Fagundes Telles, que integram a Academia Brasileira de Letras (ABL) e, portanto, são autoras já consagradas. Por este motivo, seus nomes aparecem nos livros didáticos de modo mais recorrente. Mas é importante ressaltar que a ABL possui 40 cadeiras, das quais apenas 6 são ocupadas por escritoras, sendo elas: Ana Maria Machado, Dinah de Silveira de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon, Raquel de Queiróz, e Zélia Gattai (SOUZA, 2017, p. 41).

A escola é um espaço que deve propiciar as/os estudantes olharem para esses dados de maneira crítica e reflexiva, indo além do que as páginas do livro didático propõem. Nesse trabalho, docentes são cruciais para conduzir as/os estudantes em leituras transformadoras.

## V. A Literatura de Autoria Feminina no Livro Didático

A literatura de autoria feminina é um assunto que merece destaque, pois é uma forma de resistência no cenário literário contemporâneo brasileiro, como aponta o artigo da pesquisadora Jéssica Casarin (2021). Para a pesquisadora, na literatura – assim como em outras expressões artísticas – está imbricada de valores e aspectos identitários de grupo e isso está sujeito a diversas maneiras de silenciamento na sociedade.

> Observamos, com isso, que os espaços para a literatura de autoria feminina ainda são limitados, há dificuldades tanto para publicação de suas obras, quanto para premiação. Quando ocorre, as escolhas das editoras se aproximam de escritoras já conhecidas e que têm um público firmado. Entendemos, assim, que o machismo perdura também no mercado literário, uma vez que não são dadas as mesmas oportunidades para ambos os gêneros (CASARIN, 2021, p. 312).

A presença de literatura de autoria feminina na América Latina e os impactos na produção de hoje na região são analisados no artigo Mariana Gonçalves Campos de Brito (2021). O texto apresenta um breve histórico do feminismo no mundo e, mais especificamente, dos movimentos feministas latino-americanos. A autora destaca a relevância da literatura produzida por mulheres na região e a importância de se discutir o tema.

> [...] à medida em que as mulheres conquistam o espaço literário, afasta-se, cada vez mais, o machismo e o patriarcalismo na América Latina, disponibilizando o acesso à leitura e à escrita de acordo com o ponto de vista da mulher, rompendo com a exclusividade masculina que, por um grande período, teve o privilégio das letras (BRITO, 2021, p. 28).

A reflexão sobre a literatura de autoria feminina e seus desafios é relevante para entender os momentos de transformação e avanço cultural, como defende o trabalho de Gabrielly Késsia de Brito Negromonte (2022). Para a pesquisadora, a despeito dos avanços das mulheres no campo literário, muitas escritoras ainda seguem no esquecimento ou são lembradas superficialmente, sem o devido mérito e a necessária importância.

Negromonte (2022) defende que é crucial investigar as razões dessa negligência que se faz presente ainda hoje e entender suas raízes. Segundo ela, há outras instâncias que diretamente ou indiretamente influenciam o ensino no Brasil, fazendo com que essas discussões ainda resistam a ganhar espaço na sala de aula. Uma dessas instâncias é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[3], além dos livros didáticos.

> Cabe à escola, portanto, mostrar aos nossos estudantes o que a história literária brasileira excluiu ou apenas mencionou: as produções literárias escritas por mulheres, promovendo um movimento dialógico entre o canônico e a contemporaneidade. E não somente mostrar, mas fazê-los

[3] A prova do ENEM se consolida como um instrumento essencial para o acesso à universidade no Brasil, uma vez que determina a elegibilidade dos estudantes para diversas instituições públicas e privadas, além de programas específicos como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).



© 2023 Global Journals

> conhecer, ler, debater e analisar. Em suma, estudar as nossas escritoras e suas obras de modo que possam vivenciar uma experiência leitora que se prolongue para além da sala de aula, colaborando para a formação de um leitor crítico, reflexivo e questionador da realidade e das problemáticas sócio-históricas e culturais, como as desigualdades de gênero (NEGROMONTE, 2022, p. 03).

No contexto da Educação Básica, o livro didático é comumente um dos principais meios pelo qual o estudante tem acesso e contato com a leitura literária. O artigo "A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio", de Ana Cristina Steffen (2018), busca analisar como a literatura produzida por mulheres é abordada nos livros didáticos de ensino médio, especificamente, nas três coleções mais distribuídas no Brasil, segundo o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2015.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas, literárias e de apoio à prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita para escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. A escolha de materiais impacta diretamente na qualidade de ensino e no desempenho das/os estudantes, dessa forma, professoras/es e membros das escolas avaliam quais livros atendem melhor às demandas das/os suas/seus estudantes.

A pesquisa parte da hipótese de que o apagamento da literatura feminina na história literária brasileira se manifesta atualmente de diferentes formas, sendo uma delas o pouco espaço reservado à escrita feminina nos livros didáticos. Para contextualizar essa análise, Steffen realiza uma pesquisa bibliográfica sobre a mulher na condição de escritora, a presença da autoria feminina na história da literatura brasileira e a crítica feminista. A autora argumenta que o fenômeno do apagamento da literatura feminina ocorre não devido à falta de produção literária por mulheres, mas sim porque o cânone literário não as privilegiou, criando a falsa ideia de que a cultura era produzida apenas por homens (STEFFEN, 2018).

A análise dos livros didáticos do componente curricular "Português" do Ensino Médio, das três coleções mais distribuídas no país do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, feita pela pesquisadora Ana Cristina Steffen (2018), confirma a hipótese de que a escola e o livro didático são fatores decisivos na valorização ou não de autoras mulheres, já que apenas um número muito pequeno de escritoras recebeu algum tipo de estudo que ultrapassasse a simples menção de seu nome.

Nos nove livros didáticos analisados, foram identificadas 54 escritoras diferentes citadas. Dessas, 16 aparecem em mais de um dos volumes analisados. Foram observados nomes recorrentes: Clarice Lispector foi citada nos nove livros analisados; Cecília Meireles foi citada em seis deles. Porém, isso não significa, para Steffen, que as autoras foram abordadas com a devida profundidade.

Sobre isso, Muzart (1995, p. 85) chama de "mesmice": prosseguir estudando as mesmas autoras já consagradas para não se arriscar e se debruçar sobre a obra de outras ainda relegadas ao rol das "esquecidas".

A discussão apresentada no artigo de Steffen (2018) é indispensável, pois aponta para a necessidade de revisão dos conteúdos abordados nos livros didáticos, de modo a incluir de forma mais equitativa as contribuições literárias de autoras mulheres e a promover uma visão mais ampla e diversificada da história literária brasileira.

Embora caiba uma análise detalhada e profunda, Negromonte (2022) aborda rapidamente a influencia que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem nos moldes do material didático desenvolvido para o Ensino Médio. Isso porque o Exame atualmente é o principal processo seletivo para ingresso nas universidades no Brasil, entretanto, reflete o cânone e o mercado editorial: traz em suas questões avaliativas pouquíssima menção à literatura de autoria feminina.

> [...] No exame de 2020, das 11 questões voltadas para a área da literatura, apenas uma delas tratava-se de um texto de autoria feminina (um poema da poeta, escritora e jornalista Laís Corrêa de Araújo). Já no exame de 2021, das também 11 questões de literatura, apareceram mais autoras: Ana Paula Maia, Hilda Hilst e Maura Lopes Cançado; porém, ainda é uma ocorrência mínima (NEGROMONTE, 2022, p. 08).

Como muitas pesquisas que envolvem materiais didáticos dedicam-se a elencar o que é recorrente no ENEM, infere-se que esse seja um ciclo vicioso: o livro didático se apoia no cânone e no que o mercado editorial dita, isso se reflete na avaliação e, por sua influência, se torna mais uma vez prioridade de abordagem no material didático da educação básica.

O fenômeno de negligência da literatura de autoria feminina nos livros didáticos, devido ao apagamento da literatura produzida por mulheres na história literária brasileira, reflete-se na pouca representatividade da escrita feminina nos livros didáticos. A falta dessa representatividade é problemática, pois os estudantes não têm a oportunidade de conhecer a literatura produzida por



© 2023 Global Journals

mulheres e, assim, perdem a chance de ter acesso a perspectivas e vozes diferentes (STEFFEN, 2018).

Outro artigo que versa sobre o tema é o intitulado "Autoria feminina e os livros didáticos do PNLD 2018: um estudo analítico", realizado por Aline Alves Arruda, Sâmila Luísa de Faria Miranda e Isadora Zhong Liang Ferreira Feng, que objetiva analisar a presença de escritoras mulheres nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. O estudo foi dividido em duas partes: uma revisão bibliográfica sobre teorias de gênero e literatura e um levantamento quantitativo e qualitativo da presença de autoras mulheres nos livros didáticos do PNLD 2018.

Para a realização do estudo, as autoras dividiram as coleções dos livros didáticos indicados para o PNLD 2018 entre as pesquisadoras e seus bolsistas e, em seguida, realizaram um levantamento quantitativo e onomástico das escritoras presentes nos três volumes das coleções. Além disso, foi feita uma análise qualitativa dos textos produzidos pelas autoras mulheres presentes nos livros didáticos. Os resultados encontrados pelas autoras indicam que a presença de autoras mulheres nos livros didáticos do PNLD 2018 é baixa e que, quando presentes, as autoras são frequentemente colocadas em segundo plano em relação aos autores homens (FENG; MIRANDA; ARRUDA, 2021).

O artigo "E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos: Uma análise comparativa", de Aline Oliveira Souza (2017), é um trabalho de conclusão de curso de especialização em gênero e diversidade na escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e também versa sobre literatura de autoria feminina na educação básica. A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise comparativa e quantitativa das escritoras presentes nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II distribuídos na rede pública de ensino de Florianópolis.

O estudo realizado por Souza (2017) elencou 20 livros didáticos de língua portuguesa distribuídos na rede pública de ensino e analisou a presença e representatividade de escritoras nas obras. A pesquisa revelou que a presença de escritoras nos livros didáticos de língua portuguesa ainda é muito baixa, em comparação com a presença de escritores. Em média, apenas 25,5% dos textos literários analisados foram escritos por mulheres, e a presença de escritoras nos livros didáticos variou de 0% a 54,5%. Entre as autoras mais presentes nos livros didáticos, destacam-se Clarice Lispector e Cecília Meireles, enquanto outras autoras importantes, como Carolina Maria de Jesus, Rachel de Queiroz e Adélia Prado, tiveram pouca ou nenhuma representatividade.

As pesquisas consultadas são importantes para evidenciar a falta de representatividade das mulheres na literatura escolar, o que pode contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero e a invisibilidade das mulheres na sociedade. A presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos é importante porque as escritoras têm muito a dizer sobre diversos temas, não se limitando apenas às problemáticas do universo feminino. O mercado editorial coloca as obras escritas por mulheres sob um estereótipo que há tempos é contestado: o de que as mulheres escrevem apenas sobre temas domésticos, delicados, sentimentais, cheios de lirismo e sem profundidade. No entanto, as mulheres não cabem dentro desse quadrado e também podem tratar de outros temas como sexualidade, humor e violência ou qualquer outro que quiserem. As mulheres têm muito a dizer sobre tudo, não só sobre o íntimo e o sentimental. A falta de representatividade da escrita feminina nos livros didáticos pode ser reflexo de uma desigualdade entre a presença das mulheres e dos homens brasileiros nos catálogos das grandes editoras.

Em algumas listas de finalistas de prêmios, as mulheres não aparecem, não porque escrevem menos ou apresentam uma escrita de menor qualidade, mas porque a desigualdade entre a presença das mulheres e dos homens nos catálogos brasileiros das grandes editoras é grande. O número limitado de mulheres nas listas de livros mais vendidos ou nas cadeiras da Academia Brasileira de Letras não corrobora a ideia de que mulheres não produzem literatura, mas sim que por séculos elas não puderam se apropriar dessa expressão artística.

Para combater a falta de representatividade da escrita feminina nos livros didáticos, é importante que haja esforços para que essa produção chegue ao grande público. A escola é espaço basilar para o incentivo à leitura e contato com a diversidade. Uma possível solução para a falta de representatividade da escrita feminina nos livros didáticos é a inclusão de obras de autoria feminina nas listas de leitura obrigatória e nas bibliografias complementares. É importante que as/os professoras/es, ao escolherem as obras a serem estudadas, incluam a produção literária de mulheres. A inclusão de obras de autoria feminina nas listas de leitura obrigatória e nas bibliografias pode contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize a diversidade de vozes e perspectivas.

Outra iniciativa importante é a criação de políticas públicas que incentivem a produção e a distribuição de livros escritos por mulheres. Um exemplo é a Lei 10.753/2003, conhecida como Lei do Livro (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade de que pelo menos 50% das obras adquiridas pelo governo para programas de biblioteca sejam de autores brasileiros e, desses, no mínimo 25% devem ser de autores negros e 10% de autores indígenas ou pertencentes a outras minorias étnicas.



© 2023 Global Journals

A pesquisa bibliográfica realizada sobre a presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos revela reflexões de grande relevância. Nas análises consultadas, observa-se que a literatura produzida por mulheres é frequentemente negligenciada na história literária brasileira, o que se reflete na escassez de espaço dedicado à escrita feminina nos livros didáticos. Essa constatação ressalta a importância de aprofundar os estudos e discussões sobre o tema, visando promover uma maior representatividade e valorização das obras literárias produzidas por mulheres em contextos educacionais. Ao reconhecer e incorporar a diversidade de vozes e perspectivas literárias, contribuímos para uma formação mais abrangente e igualitária dos estudantes, além de enriquecer o panorama da literatura nacional como um todo.

Para que a produção de mulheres chegue ao grande público ainda é preciso um esforço imenso de pesquisadoras, das editoras, dos júris de concurso, das/os professoras/es em instituições, das/os livreiras/os que escolhem o que entra nas livrarias. Caso contrário, permaneceremos nesse ciclo que perpetua o patriarcado e limita a presença feminina nos espaços coletivos.

## VI. Considerações Finais

Ao longo da história, as mulheres foram sistematicamente silenciadas em diversos campos, inclusive na literatura. Escritoras mulheres têm sido muitas vezes excluídas do cânone literário devido aos sistemas patriarcais que favorecem escritores homens e suas obras. Essa exclusão resultou em um apagamento significativo das vozes e perspectivas das mulheres na literatura, levando a uma compreensão distorcida da história e da sociedade.

O cânone literário apresenta mais autores homens do que mulheres devido à estrutura patriarcal da sociedade, que historicamente marginalizou mulheres e suas obras. A construção do cânone literário é baseada em critérios subjetivos, como a opinião de críticos literários e a recepção das obras pelo público, que muitas vezes são influenciados por preconceitos de gênero. Além disso, a própria história da literatura foi escrita por homens, o que levou a uma seleção enviesada de autores e obras que perpetuou a exclusão de mulheres.

Existem vários mecanismos que contribuíram para a manutenção dessa configuração excludente do cânone literário. Um deles é a ideia de que apenas obras consideradas "clássicas" ou "canônicas" merecem ser estudadas e valorizadas, o que exclui muitas obras escritas por mulheres e outras minorias. Outro fator é a falta de representatividade das mulheres na crítica literária e na academia, que muitas vezes são dominadas por homens e suas perspectivas. Essas questões estão presentes não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, e têm sido objeto de estudo e crítica por parte de estudiosas/os e ativistas do feminismo e da diversidade na literatura.

Outra das principais razões para o silenciamento das escritoras foi a falta de acesso à educação. Durante séculos, as mulheres não tiveram as mesmas oportunidades que os homens para prosseguir na educação e, por extensão, em suas carreiras literárias. Essa falta de educação formal significava que muitas escritoras eram incapazes de desenvolver suas habilidades e talentos completamente, e suas obras literárias eram frequentemente descartadas ou ignoradas pelo estabelecimento literário dominado por homens.

Para reverter esse apagamento histórico das vozes das mulheres, é essencial estudar e divulgar as obras de escritoras. Ao fazer isso, podemos expandir nossa compreensão da literatura e da história e obter novos referenciais sobre as experiências e perspectivas das mulheres ao longo da história. Também é importante oferecer mais oportunidades para as mulheres seguirem carreiras literárias e receberem a mesma educação e o mesmo reconhecimento que seus colegas homens.

Ler e estudar as obras de escritoras é crucial para entender as complexidades de gênero, etnia, classe e outros fatores que se interseccionam, a partir de tais marcadores sociais, e moldam nossa sociedade. Também nos permite desafiar as narrativas e perspectivas dominantes que tradicionalmente excluem as mulheres e marginalizam as comunidades.

A exclusão das escritoras do cânone literário deveu-se em grande parte aos sistemas patriarcais que favoreciam os escritores masculinos e suas obras. Muitas das obras de mulheres escritoras foram consideradas muito domésticas, sentimentais ou emocionais e, portanto, tidas como menos valiosas do que as obras de escritores homens. Esse estigma perdura até os dias atuais.

A literatura brasileira é repleta de eminentes escritoras que contribuíram significativamente para a formação do patrimônio literário nacional. No entanto, a predominância de uma visão patriarcal na formação do cânone literário tem influenciado negativamente a elaboração do currículo escolar e a abordagem da literatura feita por mulheres nas escolas.

O cânone literário é formado por um conjunto de obras consideradas fundamentais para a compreensão da literatura de uma dada época ou cultura. No Brasil, ele é dominado por escritores homens, com pouca representatividade de escritoras e, consequentemente, de obras literárias de autoria feminina. Essa falta de representatividade afeta diretamente a educação no país, limitando o contato dos jovens com essas autoras e suas obras.



© 2023 Global Journals

O apagamento das escritoras brasileiras do cânone literário tem um impacto significativo na construção do currículo escolar visto que ele é o conjunto de componentes curriculares que as/os estudantes devem aprender ao longo de sua formação, e é fortemente influenciado pelo cânone e pelo que se tem como "clássico" na literatura. A ausência de escritoras nessa seara desemboca no trabalho superficial com escritoras femininas na educação básica.

A abordagem da literatura feita por mulheres na escola é fundamental para a construção de uma educação igualitária e inclusiva. É importante que as escritoras brasileiras sejam apresentadas aos estudantes para que possam se identificar com suas histórias, se inspirar em suas trajetórias e compreender a riqueza e diversidade da literatura produzida por mulheres. A escola tem um papel fundamental na valorização da literatura de autoria feminina, pois é um ambiente onde os alunos têm contato com diferentes tipos de literatura e podem desenvolver o gosto pela leitura. O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante que começa no lar e é aperfeiçoado sistematicamente na escola. Portanto, a escola pode contribuir para a valorização da literatura de autoria femininapor meio da inclusão de obras de escritoras mulheres no currículo escolar.

É imprescindível que a escola promova a discussão sobre a importância da literatura de autoria feminina e os desafios enfrentados pelas mulheres no mercado editorial. Dessa forma, os alunos podem ter uma consciência crítica sobre o tema e serem incentivados a ler obras escritas por mulheres, ampliando assim seu olhar sobre o mundo, conhecendo novas perspectivas e rompendo com a construção social cimentada no patriarcado.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida buscou, portanto, abordar a relevânciae necessidade de incluir a literatura produzida por mulheres na práxis pedagógica, visando a construção de uma educação igualitária e inclusiva. A partir dos resultadosobtidos, fica evidente a importância de apresentar as escritoras brasileiras às/aos estudantes, permitindo que elas/eles se identifiquem com suas histórias, se inspirem em suas trajetórias e compreendam a diversidade das literaturas de autoria feminina. Após a realização da pesquisa, pode-se afirmar que os resultados foram alcançados de maneira satisfatória. A inclusão das escritoras brasileiras no currículo escolar proporciona aos estudantes uma maior conexão com suas histórias, perspectivas e experiências. Isso contribui para a ampliação do repertório literário dos estudantes, promovendo uma maior diversidade de vozes e representatividade na sala de aula. Além disso, foi observado um impacto positivo na autoestima e na autoimagem das alunas, ao se sentirem valorizadas e representadas por autoras femininas. Através da inclusão de livros escritos por mulheres, a pesquisa alcançou seus objetivos de promover uma reflexão sobre a igualdade de gênero e questionar o apagamento das escritoras brasileiras no cânone literário.

A inclusão dessas obras no currículo não apenas garante a representatividade, mas também expande as perspectivas das/os estudantes e promove a valorização da diversidade literária. Foi possível problematizar a influência do cânone literário patriarcal na educação, evidenciando a exclusão das obras de autoria feminina e seus impactos na elaboração do currículo escolar. Como possíveis desdobramentos para a pesquisa, pretende-se futuramente explorar estratégias e diretrizes para a inclusão das literaturas de autoria feminina no currículo escolar; analisar quantitativamente coleções de livros didáticos usadas em instituições públicas do Estado de Alagoas com a pretensão de verificar quantas e quais escritoras são abordadas atualmente na educação básica; e investigar o impacto dessa abordagem inclusiva na formação dos estudantes e de sua criticidade.

## References Références Referencias


1. ALÓS, A. P.; ANDRETA, B. L. CRÍTICA LITERÁRIA FEMINISTA: REVISITANDO AS ORIGENS. *Fragmentum,* [S. l.], n. 49, p. 15–31, 2017. DOI: 10.5902/2179219426594. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/26594. Acesso em: 11 abril. 2023.
2. BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo:* a experiência vivida. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
3. BLOOM, Harold. *O cânone ocidental.* 4 ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.
4. BONNICI, Thomas. *Teoria Literária:* abordagens históricas e tendências contemporâneas. Editora da Universidade Estadual, 2003.
5. BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* Tradução de Maria Helena Kühner. 19.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
6. BRANCO, Lúcia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A mulher escrita.* Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial: LTC-Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.
7. BRASIL. *Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003.* Institui a política nacional do livro. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm>. Acesso em 18 de abril de 2023.
8. BRITO, Mariana Gonçalves Campos de. *Literatura de autoria feminina na América Latina.* 2021.
9. CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade.* 8.ed. São Paulo: Publifolha, 2000.




© 2023 Global Journals

10. _____. O direito à literatura. In: _____ . *Vários Escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
11. CASARIN, Jéssica. LITERATURA DE AUTORIA FEMININA CONTEMPORÂNEA E RESISTÊNCIA: O MULHERIO DAS LETRAS. *Humanidades & Inovação,* v. 8, n.38, p. 308-322, 2021.
12. CIXOUS, Hélène. *O riso da Medusa.* Bazar do Tempo, 2022.
13. COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. *Língua eLiteratura,* n. 19, p. 91-101, 1991.
14. DA CONCEIÇÃO SILVA, Eliane. *Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal:* uma questão de gênero. Século XXI, v. 9, n. 1, p. 21, 2019.
15. DOWLING, Colette. *Complexo de sabotagem:* como as mulheres tratam o dinheiro.Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 2000.
16. DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos avançados,* v. 17, p. 151-172, 2003.
17. EAGLETON, Terry; DUTRA, Waltensir. *Teoria da literatura:* uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
18. FANINI, Michele Asmar. Júlia Lopes de Almeida: entre o salão literário e a antessala da Academia Brasileira de Letras. *Estudos de sociologia,* v. 14, n. 27, 2009.
19. FENG, Isadora Zhong Liang Ferreira; MIRANDA, Sâmila Luísa de Faria Miranda; ARRUDA, Aline Alves. Autoria feminina e os livros didáticos do PNLD 2018: um estudo analítico. IX *Seminário de Iniciação Científica do IFMG,* Planeta IFMG. Novembro, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sic/edicoes-anteriores/resumos-2021/linguistica-letras-e-artes/autoria-feminina-e-os-livros-didaticos-do-pnld-2018-um-estudo-analitico.pdf>.
20. FOUCAULT, M. 2000. Linguagem e literatura. In: R. MACHADO, *Foucault, afilosofia e a literatura.* Rio de Janeiro, JZE, p. 137-174.
21. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
22. GOMES, Melissa Carvalho. Imagem e auto-imagem: identidade feminina no Cânone literário brasileiro. *Signótica,* v. 15, n. 1, p. 63-75, 2003.
23. Hooks, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283 p.
24. INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil.* São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no- brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 21 fev. 2023.
25. JAKOBSON, Roman. *Linguística e Literatura.* São Paulo, Editora Cultrix, 1975.
26. KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e linguística portuguesa,* n. 8, p. 409-424, 2006.
27. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* Uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
28. MELLO, Evelyn. *Literatura, feminismo e ditadura: possíveis caminhos da crítica literária para uma leitura de obras escritas por mulheres no período do regime militar brasileiro.* ITINERÁRIOS–Revista de Literatura, 2020.
29. MOITA LOPES, L. P. da (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola.
30. MUZART, Zahidé Lupinacci. A questão do cânone. *Anuário de literatura,* p. 85-93, 1995.
31. MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. *Muitas Vozes,* v. 2, n. 2, p. 247-260, 2013. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6400. Acesso em: 28 jan. 2023.
32. NEGROMONTE, Gabrielly Késsia de Brito. *A literatura de autoria feminina no Ensino Médio:* lacunas e possibilidades. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso.
33. PENNYCOOK, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, p.67-84.
34. SILVA, Vítor Manuel de Aguiar E. *Teoria da literatura.* 8. ed. Almedina: Coimbra, 2007.
35. SOUZA, Aline Oliveira *et al*. *E quando as escritoras (não) aparecem nos livros didáticos:* Uma análise comparativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 48 p. 2017.
36. STEFFEN, Ana Cristina. A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio. *Revista Entrelaces*, Fortaleza (CE), v. 1, n. 14, p. 315- 332, out./dez. 2018. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39808>. Acesso em 12 jan. 2023.
37. TELLES, Lygia Fagundes. "A mulher escritora e o feminismo no Brasil". pp.57-63. In: SHARPE, Peggy (org.). *Entre resistir e identificar-se:* para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Goiânia: Editora Mulheres, 1997.
38. WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
39. WOOLF, Virginia. *Mulheres e ficção.* São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.
40. _____. *Um teto todo seu.* São Paulo: Tordesilhas, 2014.



© 2023 Global Journals

Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 23 Issue 10 Version 1.0 Year 2023
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

# Exploring the Challenges and Opportunities of Emergency Distance Learning for Design Students in UTAS-Nizwa during the COVID-19 Pandemic

By Fatema Al Rawahi & Dr. Fatma Al Aamri
*University of Technology and Applied Sciences*

*Abstract-* Self-isolation and social distancing is recommended by WHO to prevent the spread of COVID-19. By the mid of March, many procedures were done to achieve social distancing such as schools, shops, and malls closure. Most Schools shift their mode of teaching from face to face to distance learning. The purpose of this paper is to understand the effect of the sudden shift from face to face learning to distance learning to Design Students from University of Technology and Applied Sciences, Nizwa. It mainly shed light on challenges and opportunities that students faced during their distance studies and how they practiced the SRL. To reach a good understanding of this, a quantitative questionnaire from three parts was distributed electronically during distance learning. The questionnaire covers facilities and physical study atmosphere, psychological effect, and study performance. SRL theory is used to measure students' learning control. The results showed that students had faced many challenges during their studies such as personal devices, software availability, a quiet place, a positive atmosphere, and family responsibilities.

*Keywords: distance learning, SRL, covid-19, pandemic, social distance, lockdown online education.*

*GJHSS-G Classification: LCC Code: LB1028.3*




*Strictly as per the compliance and regulations of:*

© 2023. Fatema Al Rawahi & Dr. Fatma Al Aamri. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

# Exploring the Challenges and Opportunities of Emergency Distance Learning for Design Students in UTAS-Nizwa during the COVID-19 Pandemic

Fatema Al Rawahi [α] & Dr. Fatma Al Aamri [σ]

*Abstract-* Self-isolation and social distancing is recommended by WHO to prevent the spread of COVID-19. By the mid of March, many procedures were done to achieve social distancing such as schools, shops, and malls closure. Most Schools shift their mode of teaching from face to face to distance learning. The purpose of this paper is to understand the effect of the sudden shift from face to face learning to distance learning to Design Students from University of Technology and Applied Sciences, Nizwa. It mainly shed light on challenges and opportunities that students faced during their distance studies and how they practiced the SRL. To reach a good understanding of this, a quantitative questionnaire from three parts was distributed electronically during distance learning. The questionnaire covers facilities and physical study atmosphere, psychological effect, and study performance. SRL theory is used to measure students' learning control. The results showed that students had faced many challenges during their studies such as personal devices, software availability, a quiet place, a positive atmosphere, and family responsibilities. Moreover, the negative psychological effect on Design students affects their courses outcome as well as their grades. Overall, the level of satisfaction of online learning was low and most students were waiting for the moment to go back to campus.

*Keywords: distance learning, SRL, covid-19, pandemic, social distance, lockdown online education.*

## I. Introduction

The declaration of COVID-19 as a global pandemic included the Sultanate of Oman in March 2020 (WHO 2020). Since then, everything in Oman went under lockdown suddenly without previous notice, including all educational institutions. Many schools hoped to resume within a month, but the growing number of people affected by COVID-19 led to the start of distance learning to keep social distance as much as possible. Many schools, colleges, and universities resumed their studies online within a week. However, many other schools waited for regression, but unfortunately, that didn't occur. Therefore, they were forced to shift to fully distance learning.

The majority of universities in Oman continued their Spring Semester online, but some of them canceled their summer semester in 2020. When the Fall semester started, it was online as well. Neither students nor lecturers were ready for the prolonged college closure, and many difficulties were faced, especially by students.

At the University of Technology and Applied Sciences in Nizwa (UTAS-Nizwa), the Design Department was affected by the pandemic like any other department in the university. Being a program of an applied nature with courses that are practical more than theoretical Design, Lecturers, and students suffering during the period of lockdown. This study focuses on the difficulties that design students face in online studies at the University of Technology and Applied Sciences in Oman. These difficulties include the availability of main facilities for online studies, such as devices and networks, the learning environment, the psychological effect, and how all these difficulties affect their performance.

Many changes have been made to make it easier for students to cope with learning. Examples of these changes are improving the internet infrastructure and editing the courses' outline for distance learning. However, there are still questions regarding the facilities needed and the psychological and performance effects of such a pandemic on students that need to be answered. As lecturers, what can we do to make distance learning easier, more effective, and motivate students to achieve better outcomes? To what extent do these improvements and changes help Design Students for online studies?

## II. Research Question

This study aims at understanding the effect of COVID-19 confinement on students' performance. Being part of the Design Department in UTAS-Nizwa, we aim at understanding how design students from UTAS-Nizwa practice self-regulated learning (SRL). In other words, the study investigates how students understand and control their learning environment and what barriers they face in order to do so. To reach a good understanding of this, a questionnaire was conducted regarding the students' home environment, learning facilities, and the online environment which affects the students' performance.

*Author α: Lecturer, Design Department, College of Creative Industry, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman. e-mail: fatema.alrawahi@utas.edu.om*

*Author σ: Dean of College of Creative Industry, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman.*



© 2023 Global Journals

The following are the main research questions of this paper:

1. What are the main challenges faced by design students at UTAS-Nizwa during online learning due to the COVID-19 pandemic?
2. To what extent are design students at UTAS-Nizwa satisfied with online learning during the COVID-19 pandemic?
3. Is there a significant difference in the academic performance of design students at UTAS-Nizwa before and after the COVID-19 pandemic?

We aim at answering the research questions by collecting related data from a constructed questionnaire based on previously validated surveys that collect students' perceptions of three main dimensions. The first dimension is the facilities and study the atmosphere dimension; the second dimension is the psychological effect and the third dimension is the performance of students.

## III. Literature Review

### a) Online and Distance Learning

Since the invention of the World Wide Web in 1992, our lives have been changing dramatically. In recent years, online education has become increasingly accessible through the web. However, as L. Harasim (2000) noted, "our new understanding of the nature of learning has affected the definition, design, and delivery of education." Educators and learners worldwide have had to adapt to new methods of teaching and learning. According to Harasim (2000), there are three modes of educational delivery for online education: adjunct mode, which uses networking to enhance traditional education; mixed mode, which uses networking as a significant portion of a traditional classroom; and the totally online mode, which depends on networking as the teaching medium. Researchers believe that online learning is still in its beginning stages and needs further studies to determine whether it is a suitable method of learning or not. They also claim that blended or adjunct methods of learning that include physical and online presence are more acceptable than fully online approaches (Picciano, Seaman, and Allen, 2010).

### b) COVID-19 and Education

At the end of December 2019, a case of pneumonia of unknown cause in Wuhan City, China, was reported by the World Health Organization (WHO, 2020). By March 2020, the rapid increase in the number of cases outside China led the WHO to announce that COVID-19 is a global pandemic. By then, more than 118,000 cases had been recorded in 114 countries, and 4,291 people had lost their lives. Accordingly, most schools shifted from traditional education to remote learning to achieve the required physical distance between people. Research has shown that around 1.2 billion children are out of the classroom due to this pandemic, and education is continuing through digital platforms (Li & Lalani, 2020). Even before this catastrophe, some parts of the world had already started to adopt education technology, which has increased at an incredible rate (Wieland, 2020). However, many questions still arise, such as to what extent this situation affects the education sector and to what extent Oman's infrastructure can adopt this change.

A survey conducted by EducationData.org in April 2020 in the US found that training faculty was the biggest challenge to switching suddenly from face-to-face teaching to online, while about 50% of them claimed that the main challenge was the lack of availability of technology (EdueGate, 2020). Even though there are some barriers to distance education, it is a lifeline of hope to continue the teaching and learning process during this pandemic.

In Oman, there are many regions between the mountains that do not have good internet connections to attend online lectures, but they are trying to solve the problem. The Telecommunication Regulatory Authority urges all service providers from all classes to upgrade their network with no fees and try to deliver the service to remote areas. This led to a 140% increase in subscriptions per 100 individuals in the penetration rate from 2019 (TRA, 2020). In addition, the Ministry of Education broadcasted live classes for students from grades 4-12 since October 2020 (Oman-Edu, 2020). Moreover, due to the increased need for the Internet, the number of internet users in Oman according to its population has increased by more than 5.6% between January 2020 and January 2021 (DataPortal, 2021).

Looking at higher education, distance learning, which is an approved Education System used in Oman (MOHERI) but was not popular. It was rarely used in universities, especially for undergraduate students. Almost all universities and higher education institutions have websites and platforms, but none is really ready for synchronous lectures even though they have been through some asynchronous lectures. For example: in 2007, the Omani Branch of Arab Open University started to offer an online open learning system for professional development to produce candidates who are able to embrace current and emerging new web technologies (AOU 2009).

### c) Online Learning in UTAS Nizwa

The closure of colleges and universities during the pandemic led to a suspension of studies for some institutions, such as SQU (SQU Twitter 2020). However, others like UTAS had already begun preparations for online studies from the first day of closing campus, allowing them to shift their studies fully online within a week. While different platforms were used depending on the department, this shift had a tremendous effect on



© 2023 Global Journals

students' learning experiences. Departments trained students on the chosen platforms that supported distance education, but there was still a need for more training and research to become accustomed to online learning. Lecturers had to replan their teaching schedules and design new assessment methods that were more suitable for online teaching. Other challenges included the low engagement of students during online classes.

Virtual learning requires a solid foundation to succeed, and the mere availability of a network is not enough (Al Musawi, 2009). Prior to the pandemic, some lecturers in the Design Department at UTAS Nizwa had already used Google Classroom for different learning and teaching purposes. However, none of them had ever taught synchronized online lectures using programs such as Zoom, Google Meet, or Microsoft Teams, making it a new experience for both students and lecturers.

90% of courses in design at UTAS Nizwa from semester two to semester eight are practice-based. Thus, shifting from the traditional learning process to distance learning for all courses was not easy. Lecturers had to modify some parts of the courses to adopt a new teaching model, while students had to learn how to regulate their learning environment and cooperate in their homes to study.

*d) Self-Regulated Learning*

Self-regulated learning (SRL) is a framework that tests students' ability to learn independently (Carter et al. 2020). SRL involves planning, monitoring, and adapting one's thoughts, feelings, and actions in a cyclical process to attain a personal goal (Zimmerman 2000). In teaching online at UTAS, students are not asked to control all learning processes, but some parts of SRL capability link to the performance effect of distance learning. The SRL framework highlights three phases: planning, performing, and evaluating.

In an online learning environment, the need for SRL skills is critical because of the physical absence of the instructor, who was a major co-regulator in the traditional learning environment. Moreover, the lecturer has far less control over the environment around students (Archambault and Crippen 2009) compared to normal campus teaching. Therefore, students are asked to control their own learning environment to suit their demands while learning.

## IV. Methodology

The purpose of this study is to investigate the impact of college closure on design students in UTAS and how distance teaching affected their performance. The data collection method used to answer the research questions is a quantitative approach, specifically, an online questionnaire distributed to design students at UTAS via Google Classroom.

The questionnaire was created using Google Forms and consists of three dimensions, namely, facilities and study atmosphere, psychological effects, and performance. The first dimension comprises questions related to the devices used for distance learning, internet accessibility, availability of software, and the study environment. The second dimension focuses on psychological effects, including challenges, pressure, and enjoyment. The third and final dimension measures the performance of distance learning and whether it meets students' expectations.

Some of the survey questions were adopted from a previous survey conducted by EdugateData in 2020, which aimed to study students' perceptions of online learning in higher education during COVID-19. Additional questions were added to ensure the validity of the answers and address the research questions.

The survey questions were designed in a dichotomous format for general facility information and Likert scale format for measuring psychological and performance effects. The questionnaire was reviewed by two lecturers from the Communication Department and one colleague from the Design Department. Modifications were made based on their feedback, including changing the survey language from English to Arabic. Participation in this study was voluntary, and personal information was not collected.

In addition to the questionnaire, the experienced lecturers in the Design Department have a full understanding of what students need for a successful learning environment at home. This knowledge can help improve students' self-regulated learning skills and assist with the curriculum review process that occurs every five years, not only for the Design program but for all of UTAS.

## V. Participants

The population of the study comprised design students from the University of Technology and Applied Sciences in Nizwa, mainly from the College of Applied Sciences campus. The study utilized one online survey, which was delivered to participants in April 2021 during emergency distance learning to control the spread of COVID-19 in Oman. The survey was created using Google Forms and given to students by faculty members who posted the survey link in Google Classroom. A total of 53 students replied to the survey from different design majors and different batches. One male student and 52 female students answered the questionnaire. Sixteen students were in their fourth year, 30 students were studying in their third year, 11 were in their second year, and one was younger. There are only 200 students in the department and the majority of them are young and didn't have the chance to study design in campus yet.



© 2023 Global Journals

## VI. Results

This study occurred in the third consecutive semester taught online. Students have been through the new situation but already started to cope with it. The overall results show that most students were not comfortable with their study environment and many faced problems because of poor network or unavailability of software needed. Other students had many family chores having to stay with their families during the closure of universities, therefore, which affected their performance. Moreover, this study shows that Design Students at UTAS need more training to get better SRL and gain confidence while learning online. The following sections illustrate the detailed results of the survey according to the sections as the following,

*a) Facilities and Physical Study Atmosphere*

This section measures the most demanded facilities for distance learning after nearly the third semester of studying online. It occurred in April 2021.

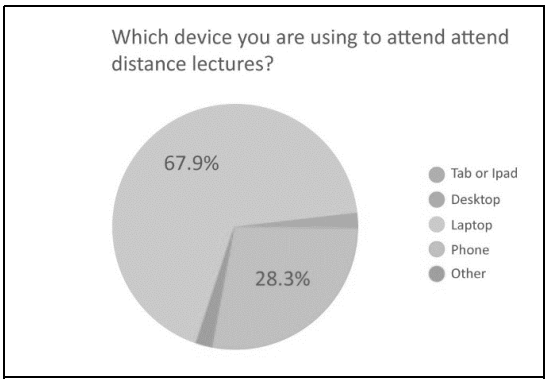



*Figure 1:* Device used for attending Distance Lecturers, Al Rawahi and Dr. Al Aamri

Out of the 53 students who answered the questionnaire, 36 students (68%) used laptops to attend online lectures and 15 students (28%) used mobile phones, while one of the students used a desktop and one used a tablet. This indicates clearly that about one-third of the students rely on their mobile devices to join the online classes which are not suitable for learning due to their small size, especially for design students who usually learn detailed aspects of design concepts and software. Although almost 70% of students use their laptops to join lectures, this percentage needs to be improved.

*Table 1:* Facilities questions

| | Question | YES | NO |
|---|---|---|---|
| 1 | Do you easily get a laptop or desktop to complete your design projects? | 62.2% | 37.7% |
| 2 | Do you own a laptop or desktop? | 81.1% | 18.9% |
| 3 | Do you easily get design software for work in design projects? | 39.6% | 60.4% |

*Source: Al Rawahi and Dr. Al Aamri*

62.3% of responded Design students stated that they handily own a personal device to work on their projects, but 37.7% claimed it was not easy to get the device to complete their required project. Moreover, 18.9% did not own a laptop or desktop and 81.1% did have their own device, but unfortunately, 60.4% did't get the software easily worked on their devices.

This is an alarming indication which shows that many design students do not have access to suitable devices and suitable design software and raises the question of how they will be able to complete their projects from home!

*Table 2:* Atmosphere question

| | | Extremely Uncomfortable | Somewhat Uncomfortable | Neutral | Somewhat Comfortable | Extremely Comfortable |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Rate the atmosphere of your study environment at home while distance learning | 13.2% | 26.4% | 37.7% | 13.2% | 9.4% |

*Source: Al Rawahi and Dr. Al Aamri*



© 2023 Global Journals

The study also covers the learning environment at home and the answers show that only 22.6% of the students are somewhat comfortable and extremely comfortable with the atmosphere in their study environment at home, while 39.6% of students feel uncomfortable when attending lectures, 37.7% respond was neutral. Hence, more students feel uncomfortable studying online due to their home environment than students who feel comfortable.

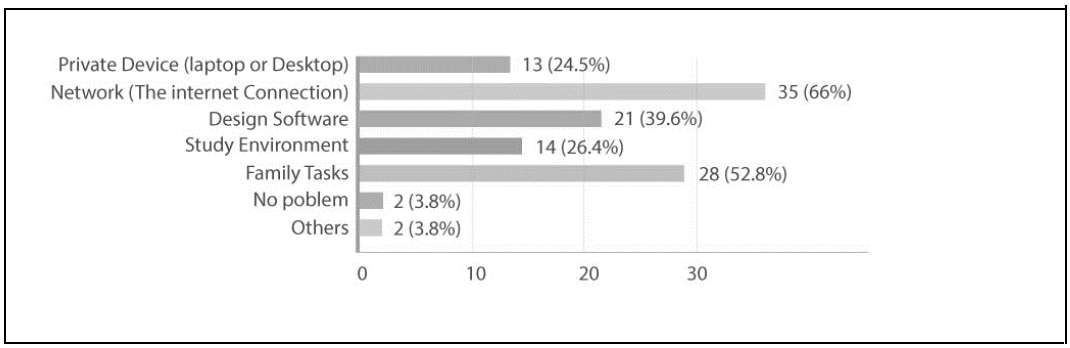



*Figure 2:* Al Rawahi and Dr. Al Aamri

In regard to the most challenges that students face while studying online, the majority of students indicated that internet connection was the most challenging that they encountered at home. The second most common challenge was family tasks that were given to students from their families to do at home. The third challenge was the issue of the availability of design software as many students do not have the software or their laptops are not compatible with the new software they are learning at college. The issues of not having their own devices and other studying environments issues came as the least challenging issues. These challenges need further investigation to provide proper solutions that would help students succeed in their studies.

*b) Psychological Effect*

In regard to the psychological effects of distance learning, six statements were included in the questionnaire to cover this dimension.

*Table 3:* Psychological questions

| | Question | Strongly Agree/Agree | Neutral | Strongly Disagree/Disagree |
|---|---|---|---|---|
| 1 | I believe in the efficiency of Online learning | 18.1% | 35.5% | 45.3% |
| 2 | I am satisfied in Design online learning | 20.7% | 24.5% | 54.7% |
| 3 | Design distance learning is effective | 22.7% | 45.3% | 32.1% |
| 4 | Learning design online and remotely is stressful | 60% | 26.4% | 13.2% |
| 5 | I have effective time management during Design Online learning | 25.6% | 34% | 41.5% |
| 6 | Design distance learning is enjoyable | 17% | 41.5% | 41.5% |

*Source: Al Rawahi and Dr. Al Aamri*

The psychological effects caused by Covid-19 pandemic, which resulted in the transformation to a fully online study, resulted in many challenges. The first questions are general questions about the satisfaction of online learning in general, and especially in the design field. Only 15.1% of responding candidates believed in the efficiency of online learning and only 3.8% highly believed in the efficiency of distance learning. This proves the student's inability to accept and adapt distance learning easily.

On the other hand, about 45% of students do not believe that distance learning is efficient for them. The remaining students are 35.8% who have a neutral opinion about it. To be more specific about design distance studies, the results of the second question illustrate that more than 50% of students are unsatisfied or highly unsatisfied with studying design online, while only 13.2% are satisfied and 7.5% are highly satisfied with it.

The third question is asked about the effectiveness of online design studies and responses showed that 20.8% of students believed that studying design online was not effective, while only 5.7% of students thought studying design online was very effective. highly satisfied. Investigating the stress in distance learning for candidates during the COVID-19 pandemic is the rolling finding of the second part. 43.4% of the student's claimed that it was very stressful and 17% stated that it was stressful. Only 1.9% of the students responded that distance learning was very comfortable for them. This could be the result of the sudden shift to online learning and the unavailability of some basic distance learning tools.



© 2023 Global Journals

The next statement measures students' time management ability in online learning. 5.7% of students thought that they have excellent time control while more than 40% have poor time management skills. This is a warning indicator that students' SRL skills need improvement. Assessing the enjoyment of distance learning was the last question in the psychological part and it seemed that 17% of the respondents have some pleasure of studying online, but around 41% have not enjoyed the online classes. Only 3.8% of the students are absolutely enjoying their remote design courses.

*c) Performance*

*Table 4:* Study performance questions

| | Question | Agree | Neutral | Disagree |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Distance lectures affect my course understanding | 49.1% | 35.8% | 15.1% |
| 2 | My grade affected negatively during distance learning | 35.8% | 28.4% | 35.8% |
| 3 | I find time to talk and discuss with my colleagues | 28.3% | 35.8% | 35.9% |
| 4 | I find time to talk and discuss with my Lecturer | 35.8% | 37.7% | 26.4% |
| 5 | I believe that I will get better results if I study face-to-face on Campus | 75.5% | 13.2% | 11.3% |

*Source: Al Rawahi and Dr. Al Aamri*

The third section of the study aims to measure the achievement and success of this experience with design students in the University of Technology and Applied Sciences in Nizwa. Firstly, the potency of online teaching and the level of course understanding seems affected. Approximately 85% of students replied that the understanding of the online courses was badly affected. Only 5.7% assumed that they did't face any problems in the grasp of all different courses. In addition, the grades affected negatively for about 35.8% of the participating students and 28.3% of them remained at the same level while 35.8% had increased their grade.

Social Interactions of students to students and students to lecturers were also interrupted through the closure of college due to this catastrophe. 5.7% of students only communicated with their colleagues and interacted with them. About 15.1% of students claimed that they never talked to their colleagues. On the other hand, in student-to lecturer interaction, 73.5% say they are given good time to talk to the lecturers, while 7.5% of them stated that they never talked to their lecturer.

At the end, the survey questioned if students believe that they will get better performance on campus and the results showed that about 75%of them believed that they would get better results if they were on campus. This is a warning alarm for us as lecturers to try to make online teaching more effective, enjoyable, and engaging to students. Moreover, the course outline, content, and assessment methods need to be reviewed if this pandemic continues more semesters. As lecturers, we don't want to lose our Design students' motivation, therefore better solutions should be used until we reach the COVID-19 full recovery.

## VII. Discussion

Distance learning has been implemented to control the spread of COVID-19 in Oman since March 2020 and has continued for three semesters. This study aimed to evaluate the impact of distance learning on design students in UTAS-Nizwa, measuring their perception, willingness for distance learning, self-regulated learning (SRL) practices, and how it affects their performance. The findings of this study shed light on the challenges and opportunities that distance learning can provide for the future.

The study identified that students had issues with owning devices (laptop or desktop) and getting the required software to accomplish their assignments and projects. Similarly, Al-Salman and Haider (2021) found that students in Applied Sciences Private Universitys in Jordan faced economic problems to acquire personal devices. However, most design students prefer using laptops to attend classes rather than phones or tablets as they need to open their projects during lecture time and share their screens with the lecturer for feedback. It is worth noting that using a laptop can be a disadvantage, as students may open any other screen during the lecture, potentially missing important information.

The surrounding physical environment of the learner is important for engagement and success. All physical barriers, such as inappropriate lighting, noise, and movement, can affect the learning process directly (Montreuil and Lippel, 2003; Solvbert and Rismark, 2012; Beckers et al. 2016). The study found that many UTAS Design students were uncomfortable about their study environments due to the large family size in Oman. This discomfort can directly affect their performance and ability to engage in SRL.

The sudden shift to online learning due to the pandemic has caused psychological stress among students. This finding is supported by Irawan et al. (2020), who argue that one of the main causes of students' stress is the pressure of online lecture tasks



© 2023 Global Journals

and the requirement to use new online media to comprehend course content and apply it to practical projects. Design is a project-based discipline with studio-based teaching as its core pedagogy (Fleischmann, 2019; Park 2011). The design of the courses in Design majors in UTAS may not be appropriate for distance learning, which can contribute to students' view of the ineffectiveness of distance design learning. Moreover, students' lack of experience in practicing SRL affects their study, which is crucial in distance learning. Therefore, time management workshops and personal advising sessions can be provided for students who face difficulties in managing their time and are falling behind.

Social interaction is essential for learning, motivation, engagement, and overall well-being, as it is one of the three basic psychological needs for human beings (Pelikan, Lüftenegger, and more 2021). The study found that designed UTAS-Nizwa students' interaction with each other is more affected by distance learning than their interaction with the lecturer. Although this indicates that lecturers are doing a great job communicating with students, they still need to encourage students to work in groups and connect with each other even online. Additionally, most design students at UTAS-Nizwa believe that they can perform better on campus, which is normal because online programs are generally less accepted by students than traditional face-to-face learning.

All in all, distance learning has presented challenges for design students at UTAS-Nizwa, such as device and software availability, physical environment barriers, psychological stress, lack of SRL practices, and reduced social interaction. However, the study also shows that distance learning can provide opportunities for the future with appropriate course design and teaching strategies that can enhance students' SRL practices, time management, and social interaction.

## VIII. Opportunities

In general, everything has two sides - good and bad - including distance learning. There is no doubt that students face challenges in this new learning model, especially in design courses that require practical and studio-based teaching. Studies conducted in different countries such as Indonesia, Malaysia, Egypt, Jordan, and the US have emphasized that students with higher GPAs perform better in online courses, while students with poor GPAs perform worse in online learning (El Said, 2021; Enba et al, 2021; Thandevaraj, 2021; Al-Salman & Haidar, 2021; Johnson, 2004; Simamora, 2020). We believe that this also applies to design students at UTAS-Nizwa. However, further investigation is needed to compare the performance of excellent students and low-performing students. If this is proven to be true, then the teaching faculty can organize programs that focus on low-performing students to motivate them and increase their online engagement.

Learning the design remotely resulted in many challenges, but this study showed that there are also some positive perceptions about it. A significant number of students believe in its effectiveness and enjoy it. This is not only true for UTAS-Nizwa, but also for interior design students from Prince Sultan University in Riyadh (Fallatah, 2020). They confirmed that distance learning gave them the chance to focus more on their projects by reducing interruptions from their colleagues. They also confirmed that distance learning helped them economically by eliminating the need to print their projects. Digital submission was accepted for their assignments and projects. We believe that we will have better perspectives of distance learning on time, as we as lecturers have learned from previous semesters and are working to improve our teaching and assessment methods. Moreover, basic amenities for students are now known and can be organized by both the university and parents for those students.

## IX. Conclusions and Recommendations

The world has experienced a challenging period due to the rapid spread of COVID-19, which has affected all aspects of life, including education. This study aimed to evaluate the impact of emergency distance education on the perception of design students at UTAS-Nizwa regarding distance learning, SRL practices, and how this affected their performance. While this was a small-scale study and only the SRL theory was used, further studies with larger samples are needed to provide stronger evidence.

Design courses are typically practice and studio-based, and the transition to teaching these courses online requires a solid plan to prevent misunderstandings or incorrect implementation of design projects. It also requires students to have a strong sense of responsibility, good time management skills, self-reliance, and a conducive study environment. Reliable internet connections and adequate devices that can support design software are also critical factors that can affect students' motivation, enjoyment, and performance.

As experienced lecturers at UTAS-Nizwa with online teaching experience due to COVID-19 for more than two years, we see this new experience as an opportunity to evaluate distance learning for undergraduate design students in Oman. While most participating students still believe they can perform better on campus, many have developed independent learning capabilities, and developing SRL skills may benefit them in taking online courses during summer breaks or even after graduation. Therefore, distance learning can be a positive experience for many.



© 2023 Global Journals

As UTAS continues to review and update their Design Program every five years, the lessons learned by the design faculty from this period will undoubtedly provide insights on how to improve learning experiences for different design majors.

## References Références Referencias


1. Arab Open University (2009). "About the University". AOU Publications, Oman branch, Muscat, https://www.aou.edu.om/about/Pages/regulations.aspx (accessed on September 19, 2021)
2. Al-Musawi, A. S. (2010). "E-Learning from an Omani Perspective", Sultan Qaboos University, Al Khoud, Midas ebook, https://www.researchgate.net/publication/257922961_E-Learning_from_an_Omani_Perspective
3. Al-Salman, S. & Haider, A. S. (2021). "Jordanian University Students' Views on Emergency Online Learning during COVID-19". Online Learning, v25 n1 p286-302 https://eric.ed.gov/?id=EJ1287127, (accessed on March 18 2021)
4. Al-Salman, S. & Haider, A. S. (2021). "Online learning during COVID-19 pandemic: Challenges and opportunities in Jordanian higher education". Education Sciences, 11(1), 19. doi: 10.3390/educsci11010019
5. Beckers, R., Schmidt, M., & Wirth, J. (2016). Digital Workspaces in a Home Environment. In M. Ma, I. S. Lee, & C. L. Looi (Eds.), New Horizons in Web Based Learning (pp. 431-440). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-02500-0_42
6. Carter R. A. Rice M. Yang S. Jackson H. A. (2020), "Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning". Information and Learning Sciences, Emerald Publishing Limited ISSN: 2398-5348
7. Data Portal, (2021)." Digital 2021:Oman", available online at: https://datareportal.com/reports/digital-2021-oman (accessed on September 20, 2021)
8. El Said, G. R. (2021) "How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country", available online at: https://www.hindawi.com/journals/ahci/2021/6649524/ (accessed on November 23rd 2021)
9. Enba, J. Azizah, N. & Khalid, M. (2021). "A Review of Psychological Impact on Students Online Learning during Covid-19 in Malaysia", available online at: https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=109894 (accessed on November 22nd 2021)
10. Edugate (2020). "Education Data Initiative", Available online at https://twitter.com/edudataorg (accessed on August 18, 2021)
11. Fallatah, S. A. (2020). THE IMPACT OF COVID IN HIGHER EDUCATION "Senior interior design students' perceptions about distance learning in the shadow of COVID-19" Journal of Public Health, 2020; volume 9(s1):1914, Prince Sultan University, Riyadh, Saudi Arabia
12. Fleischmann, K. R. (2019). "Studio-based learning in higher education". In D. T. Barry & D. Vernon (Eds.), The Palgrave Handbook of Creativity at Work (pp. 143-166). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978 -3-030-02092-3_8
13. Irawan, D., Gunawan, H., & Sunarya, Y. (2020). Effects of Online Learning in COVID-19 Pandemic on Students' Anxiety. Journal of Education and Learning (EduLearn), 14(4), 427-433. doi: 10.11591/edulearn.v14i4.20006
14. Li, C. & Lalani, F. (2020), "The Covid-19 Pandemic Has Changed the Education Forever. This is how", available online at: https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/ (accessed on September 27, 2021).
15. MOHERI (ND). "Approved Higher Education Systems", Available online at https://www.moheri.gov.om/InnerPage.aspx?id=fa14f67a-7b3e-4cd7-924d-a8409cb26645&culture=en (accessed on September 13, 2021)
16. Montreuil, S., & Lippel, K. (2003). Telework and occupational health: A Quebec empirical study and regulatory implications. Policy and Practice in Health and Safety, 1(2), 47-74. doi: 10.1080/14774003.2003.11667598
17. Oman-Edu (2020). "Broadcasting Live Educational Lessons on Omani Channels", available online at: https://www.oman-edu.com/2020/10/oman-edu-live.html (accessed on September 27, 2021).
18. Olvbert, A. M., and Rismark, M. (2012). "Learning spaces in mobile learning environments. Act. Learn. High. Educ. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1469787411429189 (accessed on November 22nd 2021)
19. Park, J. Y. (2011). "Design Education Online: Learning Delivery and Evaluation" available online at: International Journal of Art & Design Education 30(2): 176–187 DOI: 10.1111/j.1476-8070.2011.01689.x
20. Pelikan, E., Lüftenegger, M., & more (2021). Online teaching and social support: Associations with students' academic success and affective well-being during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Psychology, 12, 665116. doi: 10.3389/fpsyg.2021.665116
21. Picciano, A. G., Seaman, J., & Allen, I. E. (2010). "Educational transformation through online learning: To be or not to be". Journal of Asynchronous Learning Networks, 14(4), 17-35.




© 2023 Global Journals

22. Simamora, R. M. (2020). "The Challenges of Online Learning during the COVID-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts Education Students". Studies in Learning and Teaching, 1(2), 86-103. https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38 (accessed on November 15 2020)
23. Telecommunication Regulatory Authority (2020). "Annual Report 2020". available online at: https://www.tra.gov.om/En/ANNUALReport.jsp?menu=115 (accessed on September 27, 2021).
24. Wieland, N. (2020). "Online Learning Before, During and After Covid-19: Observation Over 20 years". iJAC, International Journal of Corporate Learning, available online at: https://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/16779/7849 (accessed on September 27, 2021)
25. WHO (2020). "Covid19- China", available online at: https://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news/item/2020-DON229 (accessed on September 2, 2021)
26. WHO (2020). "Coronavirus Disease, (Covid-19) Pandemic", available online at: https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov (accessed on September 13, 2021)
27. WHO (2020)," WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020". Available online at https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 (accessed on August 18, 2021)
28. Zimmerman, J. Berry (2000). Handbook of self-regulation, available online at: https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7 (accessed on November 9 2021)



© 2023 Global Journals

# Global Journals Guidelines Handbook 2023

www.GlobalJournals.org

# Memberships

## Fellows/Associates of Social Science Research Council

### FSSRC/ASSRC Memberships



## Introduction

FSSRC/ASSRC is the most prestigious membership of Global Journals accredited by Open Association of Research Society, U.S.A (OARS). The credentials of Fellow and Associate designations signify that the researcher has gained the knowledge of the fundamental and high-level concepts, and is a subject matter expert, proficient in an expertise course covering the professional code of conduct, and follows recognized standards of practice. The credentials are designated only to the researchers, scientists, and professionals that have been selected by a rigorous process by our Editorial Board and Management Board.

Associates of FSSRC/ASSRC are scientists and researchers from around the world are working on projects/researches that have huge potentials. Members support Global Journals' mission to advance technology for humanity and the profession.

## FSSRC

### Fellow of Social Science Research Council

FELLOW OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the most prestigious membership of Global Journals. It is an award and membership granted to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Fellows are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Fellow Members.

# Benefit

## To the institution

### Get letter of appreciation

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



## Exclusive Network

### Get access to a closed network

A FSSRC member gets access to a closed network of Tier 1 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Fellows can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation




## Certificate

### Certificate, LOR and Laser-Momento

Fellows receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation




## Designation

### Get honored title of membership

Fellows can use the honored title of membership. The “FSSRC” is an honored title which is accorded to a person’s name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., FSSRC or William Walldroff, M.S., FSSRC.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

## Recognition on the Platform

### Better visibility and citation

All the Fellow members of FSSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation. All fellows get a dedicated page on the website with their biography.

Career | Credibility | Reputation

© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

## Future Work

### Get discounts on the future publications

Fellows receive discounts on future publications with Global Journals up to 60%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career | Financial



## GJ Account

### Unlimited forward of Emails

Fellows get secure and fast GJ work emails with unlimited forward of emails that they may use them as their primary email. For example,
john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career | Credibility | Reputation



## Premium Tools

### Access to all the premium tools

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

## Conferences & Events

### Organize seminar/conference

Fellows are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career | Credibility | Financial

## Early Invitations

### Early invitations to all the symposiums, seminars, conferences

All fellows receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive




## Publishing Articles & Books

### Earn 60% of sales proceeds

To take future researches to the zenith, fellows receive access to all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Exclusive | Financial

## Reviewers

### Get a remuneration of 15% of author fees

Fellow members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

## Access to Editorial Board

### Become a member of the Editorial Board

Fellows may join as a member of the Editorial Board of Global Journals Incorporation (USA) after successful completion of three years as Fellow and as Peer Reviewer. Additionally, Fellows get a chance to nominate other members for Editorial Board.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

## And Much More

### Get access to scientific museums and observatories across the globe

All members get access to 5 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 10 GB free secure cloud access for storing research files.

© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

# ASSRC

## ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL

ASSOCIATE OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH COUNCIL is the membership of Global Journals awarded to individuals that the Open Association of Research Society judges to have made a 'substantial contribution to the improvement of computer science, technology, and electronics engineering.

The primary objective is to recognize the leaders in research and scientific fields of the current era with a global perspective and to create a channel between them and other researchers for better exposure and knowledge sharing. Members are most eminent scientists, engineers, and technologists from all across the world. Associate membership can later be promoted to Fellow Membership. Associates are elected for life through a peer review process on the basis of excellence in the respective domain. There is no limit on the number of new nominations made in any year. Each year, the Open Association of Research Society elect up to 12 new Associate Members.

# Benefit

## To the institution

### Get letter of appreciation

Global Journals sends a letter of appreciation of author to the Dean or CEO of the University or Company of which author is a part, signed by editor in chief or chief author.



## Exclusive Network

### Get access to a closed network

A ASSRC member gets access to a closed network of Tier 2 researchers and scientists with direct communication channel through our website. Associates can reach out to other members or researchers directly. They should also be open to reaching out by other.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation




## Certificate

### Certificate, LoR and Laser-Momento

Associates receive a printed copy of a certificate signed by our Chief Author that may be used for academic purposes and a personal recommendation letter to the dean of member's university.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation




## Designation

### Get honored title of membership

Associates can use the honored title of membership. The “ASSRC” is an honored title which is accorded to a person’s name viz. Dr. John E. Hall, Ph.D., ASSRC or William Walldroff, M.S., ASSRC.

Career | Credibility | Exclusive | Reputation

## Recognition on the Platform

### Better visibility and citation

All the Associate members of ASSRC get a badge of "Leading Member of Global Journals" on the Research Community that distinguishes them from others. Additionally, the profile is also partially maintained by our team for better visibility and citation.

Career | Credibility | Reputation

## Future Work

### Get discounts on the future publications

Associates receive discounts on future publications with Global Journals up to 30%. Through our recommendation programs, members also receive discounts on publications made with OARS affiliated organizations.

Career | Financial



## GJ Account

### Unlimited forward of Emails

Associates get secure and fast GJ work emails with 5GB forward of emails that they may use them as their primary email. For example, john [AT] globaljournals [DOT] org.

Career | Credibility | Reputation



## Premium Tools

### Access to all the premium tools

To take future researches to the zenith, fellows receive access to almost all the premium tools that Global Journals have to offer along with the partnership with some of the best marketing leading tools out there.

Financial

## Conferences & Events

### Organize seminar/conference

Associates are authorized to organize symposium/seminar/conference on behalf of Global Journal Incorporation (USA). They can also participate in the same organized by another institution as representative of Global Journal. In both the cases, it is mandatory for him to discuss with us and obtain our consent. Additionally, they get free research conferences (and others) alerts.

Career | Credibility | Financial

## Early Invitations

### Early invitations to all the symposiums, seminars, conferences

All associates receive the early invitations to all the symposiums, seminars, conferences and webinars hosted by Global Journals in their subject.

Exclusive




## Publishing Articles & Books

### Earn 60% of sales proceeds

Associates can publish articles (limited) without any fees. Also, they can earn up to 30-40% of sales proceeds from the sale of reference/review books/literature/publishing of research paper.

Exclusive | Financial

## Reviewers

### Get a remuneration of 15% of author fees

Associate members are eligible to join as a paid peer reviewer at Global Journals Incorporation (USA) and can get a remuneration of 15% of author fees, taken from the author of a respective paper.

Financial

## And Much More

### Get access to scientific museums and observatories across the globe

All members get access to 2 selected scientific museums and observatories across the globe. All researches published with Global Journals will be kept under deep archival facilities across regions for future protections and disaster recovery. They get 5 GB free secure cloud access for storing research files.

| Associate | Fellow | Research Group | Basic |
|---|---|---|---|
| $4800<br>**lifetime designation** | $6800<br>**lifetime designation** | $12500.00<br>**organizational** | APC<br>**per article** |
| **Certificate,** LoR and Momento<br>**2** discounted publishing/year<br>**Gradation** of Research<br>**10** research contacts/day<br>**1 GB** Cloud Storage<br>**GJ** Community Access | **Certificate,** LoR and Momento<br>**Unlimited** discounted publishing/year<br>**Gradation** of Research<br>**Unlimited** research contacts/day<br>**5 GB** Cloud Storage<br>**Online Presense** Assistance<br>**GJ** Community Access | **Certificates,** LoRs and Momentos<br>**Unlimited** free publishing/year<br>**Gradation** of Research<br>**Unlimited** research contacts/day<br>**Unlimited** Cloud Storage<br>**Online Presense** Assistance<br>**GJ** Community Access | **GJ** Community Access |

# Preferred Author Guidelines

**We accept the manuscript submissions in any standard (generic) format.**

We typeset manuscripts using advanced typesetting tools like Adobe In Design, CorelDraw, TeXnicCenter, and TeXStudio. We usually recommend authors submit their research using any standard format they are comfortable with, and let Global Journals do the rest.

Alternatively, you can download our basic template from https://globaljournals.org/Template.zip

Authors should submit their complete paper/article, including text illustrations, graphics, conclusions, artwork, and tables. Authors who are not able to submit manuscript using the form above can email the manuscript department at submit@globaljournals.org or get in touch with chiefeditor@globaljournals.org if they wish to send the abstract before submission.

## Before and during Submission

Authors must ensure the information provided during the submission of a paper is authentic. Please go through the following checklist before submitting:

1. Authors must go through the complete author guideline and understand and *agree to Global Journals' ethics and code of conduct,* along with author responsibilities.
2. Authors must accept the privacy policy, terms, and conditions of Global Journals.
3. Ensure corresponding author's email address and postal address are accurate and reachable.
4. Manuscript to be submitted must include keywords, an abstract, a paper title, co-author(s') names and details (email address, name, phone number, and institution), figures and illustrations in vector format including appropriate captions, tables, including titles and footnotes, a conclusion, results, acknowledgments and references.
5. Authors should submit paper in a ZIP archive if any supplementary files are required along with the paper.
6. Proper permissions must be acquired for the use of any copyrighted material.
7. Manuscript submitted *must not have been submitted or published elsewhere* and all authors must be aware of the submission.

**Declaration of Conflicts of Interest**

It is required for authors to declare all financial, institutional, and personal relationships with other individuals and organizations that could influence (bias) their research.

## Policy on Plagiarism

Plagiarism is not acceptable in Global Journals submissions at all.

Plagiarized content will not be considered for publication. We reserve the right to inform authors' institutions about plagiarism detected either before or after publication. If plagiarism is identified, we will follow COPE guidelines:

Authors are solely responsible for all the plagiarism that is found. The author must not fabricate, falsify or plagiarize existing research data. The following, if copied, will be considered plagiarism:

- Words (language)
- Ideas
- Findings
- Writings
- Diagrams
- Graphs
- Illustrations
- Lectures

- Printed material
- Graphic representations
- Computer programs
- Electronic material
- Any other original work

## Authorship Policies

Global Journals follows the definition of authorship set up by the Open Association of Research Society, USA. According to its guidelines, authorship criteria must be based on:

1. Substantial contributions to the conception and acquisition of data, analysis, and interpretation of findings.
2. Drafting the paper and revising it critically regarding important academic content.
3. Final approval of the version of the paper to be published.

**Changes in Authorship**

The corresponding author should mention the name and complete details of all co-authors during submission and in manuscript. We support addition, rearrangement, manipulation, and deletions in authors list till the early view publication of the journal. We expect that corresponding author will notify all co-authors of submission. We follow COPE guidelines for changes in authorship.

**Copyright**

During submission of the manuscript, the author is confirming an exclusive license agreement with Global Journals which gives Global Journals the authority to reproduce, reuse, and republish authors' research. We also believe in flexible copyright terms where copyright may remain with authors/employers/institutions as well. Contact your editor after acceptance to choose your copyright policy. You may follow this form for copyright transfers.

**Appealing Decisions**

Unless specified in the notification, the Editorial Board's decision on publication of the paper is final and cannot be appealed before making the major change in the manuscript.

**Acknowledgments**

Contributors to the research other than authors credited should be mentioned in Acknowledgments. The source of funding for the research can be included. Suppliers of resources may be mentioned along with their addresses.

**Declaration of funding sources**

Global Journals is in partnership with various universities, laboratories, and other institutions worldwide in the research domain. Authors are requested to disclose their source of funding during every stage of their research, such as making analysis, performing laboratory operations, computing data, and using institutional resources, from writing an article to its submission. This will also help authors to get reimbursements by requesting an open access publication letter from Global Journals and submitting to the respective funding source.

## Preparing your Manuscript

Authors can submit papers and articles in an acceptable file format: MS Word (doc, docx), LaTeX (.tex, .zip or .rar including all of your files), Adobe PDF (.pdf), rich text format (.rtf), simple text document (.txt), Open Document Text (.odt), and Apple Pages (.pages). Our professional layout editors will format the entire paper according to our official guidelines. This is one of the highlights of publishing with Global Journals—authors should not be concerned about the formatting of their paper. Global Journals accepts articles and manuscripts in every major language, be it Spanish, Chinese, Japanese, Portuguese, Russian, French, German, Dutch, Italian, Greek, or any other national language, but the title, subtitle, and abstract should be in English. This will facilitate indexing and the pre-peer review process.

The following is the official style and template developed for publication of a research paper. Authors are not required to follow this style during the submission of the paper. It is just for reference purposes.

***Manuscript Style Instruction (Optional)***

- Microsoft Word Document Setting Instructions.
- Font type of all text should be Swis721 Lt BT.
- Page size: 8.27" x 11'", left margin: 0.65, right margin: 0.65, bottom margin: 0.75.
- Paper title should be in one column of font size 24.
- Author name in font size of 11 in one column.
- Abstract: font size 9 with the word "Abstract" in bold italics.
- Main text: font size 10 with two justified columns.
- Two columns with equal column width of 3.38 and spacing of 0.2.
- First character must be three lines drop-capped.
- The paragraph before spacing of 1 pt and after of 0 pt.
- Line spacing of 1 pt.
- Large images must be in one column.
- The names of first main headings (Heading 1) must be in Roman font, capital letters, and font size of 10.
- The names of second main headings (Heading 2) must not include numbers and must be in italics with a font size of 10.

***Structure and Format of Manuscript***

The recommended size of an original research paper is under 15,000 words and review papers under 7,000 words. Research articles should be less than 10,000 words. Research papers are usually longer than review papers. Review papers are reports of significant research (typically less than 7,000 words, including tables, figures, and references)

A research paper must include:

a) A title which should be relevant to the theme of the paper.
b) A summary, known as an abstract (less than 150 words), containing the major results and conclusions.
c) Up to 10 keywords that precisely identify the paper's subject, purpose, and focus.
d) An introduction, giving fundamental background objectives.
e) Resources and techniques with sufficient complete experimental details (wherever possible by reference) to permit repetition, sources of information must be given, and numerical methods must be specified by reference.
f) Results which should be presented concisely by well-designed tables and figures.
g) Suitable statistical data should also be given.
h) All data must have been gathered with attention to numerical detail in the planning stage.

Design has been recognized to be essential to experiments for a considerable time, and the editor has decided that any paper that appears not to have adequate numerical treatments of the data will be returned unrefereed.

i) Discussion should cover implications and consequences and not just recapitulate the results; conclusions should also be summarized.
j) There should be brief acknowledgments.
k) There ought to be references in the conventional format. Global Journals recommends APA format.

Authors should carefully consider the preparation of papers to ensure that they communicate effectively. Papers are much more likely to be accepted if they are carefully designed and laid out, contain few or no errors, are summarizing, and follow instructions. They will also be published with much fewer delays than those that require much technical and editorial correction.

The Editorial Board reserves the right to make literary corrections and suggestions to improve brevity.

## Format Structure

***It is necessary that authors take care in submitting a manuscript that is written in simple language and adheres to published guidelines.***

All manuscripts submitted to Global Journals should include:

**Title**

The title page must carry an informative title that reflects the content, a running title (less than 45 characters together with spaces), names of the authors and co-authors, and the place(s) where the work was carried out.

**Author details**

The full postal address of any related author(s) must be specified.

**Abstract**

The abstract is the foundation of the research paper. It should be clear and concise and must contain the objective of the paper and inferences drawn. It is advised to not include big mathematical equations or complicated jargon.

Many researchers searching for information online will use search engines such as Google, Yahoo or others. By optimizing your paper for search engines, you will amplify the chance of someone finding it. In turn, this will make it more likely to be viewed and cited in further works. Global Journals has compiled these guidelines to facilitate you to maximize the web-friendliness of the most public part of your paper.

**Keywords**

A major lynchpin of research work for the writing of research papers is the keyword search, which one will employ to find both library and internet resources. Up to eleven keywords or very brief phrases have to be given to help data retrieval, mining, and indexing.

One must be persistent and creative in using keywords. An effective keyword search requires a strategy: planning of a list of possible keywords and phrases to try.

Choice of the main keywords is the first tool of writing a research paper. Research paper writing is an art. Keyword search should be as strategic as possible.

One should start brainstorming lists of potential keywords before even beginning searching. Think about the most important concepts related to research work. Ask, “What words would a source have to include to be truly valuable in a research paper?” Then consider synonyms for the important words.

It may take the discovery of only one important paper to steer in the right keyword direction because, in most databases, the keywords under which a research paper is abstracted are listed with the paper.

**Numerical Methods**

Numerical methods used should be transparent and, where appropriate, supported by references.

**Abbreviations**

Authors must list all the abbreviations used in the paper at the end of the paper or in a separate table before using them.

**Formulas and equations**

Authors are advised to submit any mathematical equation using either MathJax, KaTeX, or LaTeX, or in a very high-quality image.

**Tables, Figures, and Figure Legends**

Tables: Tables should be cautiously designed, uncrowned, and include only essential data. Each must have an Arabic number, e.g., Table 4, a self-explanatory caption, and be on a separate sheet. Authors must submit tables in an editable format and not as images. References to these tables (if any) must be mentioned accurately.

**Figures**

Figures are supposed to be submitted as separate files. Always include a citation in the text for each figure using Arabic numbers, e.g., Fig. 4. Artwork must be submitted online in vector electronic form or by emailing it.

## Preparation of Eletronic Figures for Publication

Although low-quality images are sufficient for review purposes, print publication requires high-quality images to prevent the final product being blurred or fuzzy. Submit (possibly by e-mail) EPS (line art) or TIFF (halftone/ photographs) files only. MS PowerPoint and Word Graphics are unsuitable for printed pictures. Avoid using pixel-oriented software. Scans (TIFF only) should have a resolution of at least 350 dpi (halftone) or 700 to 1100 dpi (line drawings). Please give the data for figures in black and white or submit a Color Work Agreement form. EPS files must be saved with fonts embedded (and with a TIFF preview, if possible).

For scanned images, the scanning resolution at final image size ought to be as follows to ensure good reproduction: line art: >650 dpi; halftones (including gel photographs): >350 dpi; figures containing both halftone and line images: >650 dpi.

Color charges: Authors are advised to pay the full cost for the reproduction of their color artwork. Hence, please note that if there is color artwork in your manuscript when it is accepted for publication, we would require you to complete and return a Color Work Agreement form before your paper can be published. Also, you can email your editor to remove the color fee after acceptance of the paper.

## Tips for writing a good quality Social Science Research Paper

Techniques for writing a good quality homan social science research paper:

***1. Choosing the topic***: In most cases, the topic is selected by the interests of the author, but it can also be suggested by the guides. You can have several topics, and then judge which you are most comfortable with. This may be done by asking several questions of yourself, like "Will I be able to carry out a search in this area? Will I find all necessary resources to accomplish the search? Will I be able to find all information in this field area?" If the answer to this type of question is "yes," then you ought to choose that topic. In most cases, you may have to conduct surveys and visit several places. Also, you might have to do a lot of work to find all the rises and falls of the various data on that subject. Sometimes, detailed information plays a vital role, instead of short information. Evaluators are human: The first thing to remember is that evaluators are also human beings. They are not only meant for rejecting a paper. They are here to evaluate your paper. So present your best aspect.

***2. Think like evaluators:*** If you are in confusion or getting demotivated because your paper may not be accepted by the evaluators, then think, and try to evaluate your paper like an evaluator. Try to understand what an evaluator wants in your research paper, and you will automatically have your answer. Make blueprints of paper: The outline is the plan or framework that will help you to arrange your thoughts. It will make your paper logical. But remember that all points of your outline must be related to the topic you have chosen.

***3. Ask your guides:*** If you are having any difficulty with your research, then do not hesitate to share your difficulty with your guide (if you have one). They will surely help you out and resolve your doubts. If you can't clarify what exactly you require for your work, then ask your supervisor to help you with an alternative. He or she might also provide you with a list of essential readings.

***4. Use of computer is recommended:*** As you are doing research in the field of homan social science then this point is quite obvious. Use right software: Always use good quality software packages. If you are not capable of judging good software, then you can lose the quality of your paper unknowingly. There are various programs available to help you which you can get through the internet.

***5. Use the internet for help:*** An excellent start for your paper is using Google. It is a wondrous search engine, where you can have your doubts resolved. You may also read some answers for the frequent question of how to write your research paper or find a model research paper. You can download books from the internet. If you have all the required books, place importance on reading, selecting, and analyzing the specified information. Then sketch out your research paper. Use big pictures: You may use encyclopedias like Wikipedia to get pictures with the best resolution. At Global Journals, you should strictly follow here.



***6. Bookmarks are useful:*** When you read any book or magazine, you generally use bookmarks, right? It is a good habit which helps to not lose your continuity. You should always use bookmarks while searching on the internet also, which will make your search easier.

***7. Revise what you wrote:*** When you write anything, always read it, summarize it, and then finalize it.

***8. Make every effort:*** Make every effort to mention what you are going to write in your paper. That means always have a good start. Try to mention everything in the introduction—what is the need for a particular research paper. Polish your work with good writing skills and always give an evaluator what he wants. Make backups: When you are going to do any important thing like making a research paper, you should always have backup copies of it either on your computer or on paper. This protects you from losing any portion of your important data.

***9. Produce good diagrams of your own:*** Always try to include good charts or diagrams in your paper to improve quality. Using several unnecessary diagrams will degrade the quality of your paper by creating a hodgepodge. So always try to include diagrams which were made by you to improve the readability of your paper. Use of direct quotes: When you do research relevant to literature, history, or current affairs, then use of quotes becomes essential, but if the study is relevant to science, use of quotes is not preferable.

***10. Use proper verb tense:*** Use proper verb tenses in your paper. Use past tense to present those events that have happened. Use present tense to indicate events that are going on. Use future tense to indicate events that will happen in the future. Use of wrong tenses will confuse the evaluator. Avoid sentences that are incomplete.

***11. Pick a good study spot:*** Always try to pick a spot for your research which is quiet. Not every spot is good for studying.

***12. Know what you know:*** Always try to know what you know by making objectives, otherwise you will be confused and unable to achieve your target.

***13. Use good grammar:*** Always use good grammar and words that will have a positive impact on the evaluator; use of good vocabulary does not mean using tough words which the evaluator has to find in a dictionary. Do not fragment sentences. Eliminate one-word sentences. Do not ever use a big word when a smaller one would suffice.

Verbs have to be in agreement with their subjects. In a research paper, do not start sentences with conjunctions or finish them with prepositions. When writing formally, it is advisable to never split an infinitive because someone will (wrongly) complain. Avoid clichés like a disease. Always shun irritating alliteration. Use language which is simple and straightforward. Put together a neat summary.

***14. Arrangement of information:*** Each section of the main body should start with an opening sentence, and there should be a changeover at the end of the section. Give only valid and powerful arguments for your topic. You may also maintain your arguments with records.

***15. Never start at the last minute:*** Always allow enough time for research work. Leaving everything to the last minute will degrade your paper and spoil your work.

***16. Multitasking in research is not good:*** Doing several things at the same time is a bad habit in the case of research activity. Research is an area where everything has a particular time slot. Divide your research work into parts, and do a particular part in a particular time slot.

***17. Never copy others' work:*** Never copy others' work and give it your name because if the evaluator has seen it anywhere, you will be in trouble. Take proper rest and food: No matter how many hours you spend on your research activity, if you are not taking care of your health, then all your efforts will have been in vain. For quality research, take proper rest and food.

***18. Go to seminars:*** Attend seminars if the topic is relevant to your research area. Utilize all your resources.
Refresh your mind after intervals: Try to give your mind a rest by listening to soft music or sleeping in intervals. This will also improve your memory. Acquire colleagues: Always try to acquire colleagues. No matter how sharp you are, if you acquire colleagues, they can give you ideas which will be helpful to your research.

***19. Think technically:*** Always think technically. If anything happens, search for its reasons, benefits, and demerits. Think and then print: When you go to print your paper, check that tables are not split, headings are not detached from their descriptions, and page sequence is maintained.

***20. Adding unnecessary information:*** Do not add unnecessary information like "I have used MS Excel to draw graphs." Irrelevant and inappropriate material is superfluous. Foreign terminology and phrases are not apropos. One should never take a broad view. Analogy is like feathers on a snake. Use words properly, regardless of how others use them. Remove quotations. Puns are for kids, not grunt readers. Never oversimplify: When adding material to your research paper, never go for oversimplification; this will definitely irritate the evaluator. Be specific. Never use rhythmic redundancies. Contractions shouldn't be used in a research paper. Comparisons are as terrible as clichés. Give up ampersands, abbreviations, and so on. Remove commas that are not necessary. Parenthetical words should be between brackets or commas. Understatement is always the best way to put forward earth-shaking thoughts. Give a detailed literary review.

***21. Report concluded results:*** Use concluded results. From raw data, filter the results, and then conclude your studies based on measurements and observations taken. An appropriate number of decimal places should be used. Parenthetical remarks are prohibited here. Proofread carefully at the final stage. At the end, give an outline to your arguments. Spot perspectives of further study of the subject. Justify your conclusion at the bottom sufficiently, which will probably include examples.

***22. Upon conclusion:*** Once you have concluded your research, the next most important step is to present your findings. Presentation is extremely important as it is the definite medium though which your research is going to be in print for the rest of the crowd. Care should be taken to categorize your thoughts well and present them in a logical and neat manner. A good quality research paper format is essential because it serves to highlight your research paper and bring to light all necessary aspects of your research.

.

## Informal Guidelines of Research Paper Writing

***Key points to remember:***

- Submit all work in its final form.
- Write your paper in the form which is presented in the guidelines using the template.
- Please note the criteria peer reviewers will use for grading the final paper.

**Final points:**

One purpose of organizing a research paper is to let people interpret your efforts selectively. The journal requires the following sections, submitted in the order listed, with each section starting on a new page:

*The introduction:* This will be compiled from reference matter and reflect the design processes or outline of basis that directed you to make a study. As you carry out the process of study, the method and process section will be constructed like that. The results segment will show related statistics in nearly sequential order and direct reviewers to similar intellectual paths throughout the data that you gathered to carry out your study.

**The discussion section:**

This will provide understanding of the data and projections as to the implications of the results. The use of good quality references throughout the paper will give the effort trustworthiness by representing an alertness to prior workings.

Writing a research paper is not an easy job, no matter how trouble-free the actual research or concept. Practice, excellent preparation, and controlled record-keeping are the only means to make straightforward progression.

**General style:**

Specific editorial column necessities for compliance of a manuscript will always take over from directions in these general guidelines.

**To make a paper clear:** Adhere to recommended page limits.



© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

*Mistakes to avoid:*

- Insertion of a title at the foot of a page with subsequent text on the next page.
- Separating a table, chart, or figure—confine each to a single page.
- Submitting a manuscript with pages out of sequence.
- In every section of your document, use standard writing style, including articles ("a" and "the").
- Keep paying attention to the topic of the paper.
- Use paragraphs to split each significant point (excluding the abstract).
- Align the primary line of each section.
- Present your points in sound order.
- Use present tense to report well-accepted matters.
- Use past tense to describe specific results.
- Do not use familiar wording; don't address the reviewer directly. Don't use slang or superlatives.
- Avoid use of extra pictures—include only those figures essential to presenting results.

**Title page:**

Choose a revealing title. It should be short and include the name(s) and address(es) of all authors. It should not have acronyms or abbreviations or exceed two printed lines.

**Abstract:** This summary should be two hundred words or less. It should clearly and briefly explain the key findings reported in the manuscript and must have precise statistics. It should not have acronyms or abbreviations. It should be logical in itself. Do not cite references at this point.

An abstract is a brief, distinct paragraph summary of finished work or work in development. In a minute or less, a reviewer can be taught the foundation behind the study, common approaches to the problem, relevant results, and significant conclusions or new questions.

Write your summary when your paper is completed because how can you write the summary of anything which is not yet written? Wealth of terminology is very essential in abstract. Use comprehensive sentences, and do not sacrifice readability for brevity; you can maintain it succinctly by phrasing sentences so that they provide more than a lone rationale. The author can at this moment go straight to shortening the outcome. Sum up the study with the subsequent elements in any summary. Try to limit the initial two items to no more than one line each.

*Reason for writing the article—theory, overall issue, purpose.*

- Fundamental goal.
- To-the-point depiction of the research.
- Consequences, including definite statistics—if the consequences are quantitative in nature, account for this; results of any numerical analysis should be reported. Significant conclusions or questions that emerge from the research.

**Approach:**

- Single section and succinct.
- An outline of the job done is always written in past tense.
- Concentrate on shortening results—limit background information to a verdict or two.
- Exact spelling, clarity of sentences and phrases, and appropriate reporting of quantities (proper units, important statistics) are just as significant in an abstract as they are anywhere else.

**Introduction:**

The introduction should "introduce" the manuscript. The reviewer should be presented with sufficient background information to be capable of comprehending and calculating the purpose of your study without having to refer to other works. The basis for the study should be offered. Give the most important references, but avoid making a comprehensive appraisal of the topic. Describe the problem visibly. If the problem is not acknowledged in a logical, reasonable way, the reviewer will give no attention to your results. Speak in common terms about techniques used to explain the problem, if needed, but do not present any particulars about the protocols here.

*The following approach can create a valuable beginning:*

- Explain the value (significance) of the study.
- Defend the model—why did you employ this particular system or method? What is its compensation? Remark upon its appropriateness from an abstract point of view as well as pointing out sensible reasons for using it.
- Present a justification. State your particular theory(-ies) or aim(s), and describe the logic that led you to choose them.
- Briefly explain the study's tentative purpose and how it meets the declared objectives.

**Approach:**

Use past tense except for when referring to recognized facts. After all, the manuscript will be submitted after the entire job is done. Sort out your thoughts; manufacture one key point for every section. If you make the four points listed above, you will need at least four paragraphs. Present surrounding information only when it is necessary to support a situation. The reviewer does not desire to read everything you know about a topic. Shape the theory specifically—do not take a broad view.

As always, give awareness to spelling, simplicity, and correctness of sentences and phrases.

**Procedures (methods and materials):**

This part is supposed to be the easiest to carve if you have good skills. A soundly written procedures segment allows a capable scientist to replicate your results. Present precise information about your supplies. The suppliers and clarity of reagents can be helpful bits of information. Present methods in sequential order, but linked methodologies can be grouped as a segment. Be concise when relating the protocols. Attempt to give the least amount of information that would permit another capable scientist to replicate your outcome, but be cautious that vital information is integrated. The use of subheadings is suggested and ought to be synchronized with the results section.

When a technique is used that has been well-described in another section, mention the specific item describing the way, but draw the basic principle while stating the situation. The purpose is to show all particular resources and broad procedures so that another person may use some or all of the methods in one more study or referee the scientific value of your work. It is not to be a step-by-step report of the whole thing you did, nor is a methods section a set of orders.

**Materials:**

*Materials may be reported in part of a section or else they may be recognized along with your measures.*

**Methods:**

- Report the method and not the particulars of each process that engaged the same methodology.
- Describe the method entirely.
- To be succinct, present methods under headings dedicated to specific dealings or groups of measures.
- Simplify—detail how procedures were completed, not how they were performed on a particular day.
- If well-known procedures were used, account for the procedure by name, possibly with a reference, and that's all.

**Approach:**

It is embarrassing to use vigorous voice when documenting methods without using first person, which would focus the reviewer's interest on the researcher rather than the job. As a result, when writing up the methods, most authors use third person passive voice.

Use standard style in this and every other part of the paper—avoid familiar lists, and use full sentences.

**What to keep away from:**

- Resources and methods are not a set of information.
- Skip all descriptive information and surroundings—save it for the argument.
- Leave out information that is immaterial to a third party.



© Copyright by Global Journals | Guidelines Handbook

**Results:**

The principle of a results segment is to present and demonstrate your conclusion. Create this part as entirely objective details of the outcome, and save all understanding for the discussion.

The page length of this segment is set by the sum and types of data to be reported. Use statistics and tables, if suitable, to present consequences most efficiently.

You must clearly differentiate material which would usually be incorporated in a study editorial from any unprocessed data or additional appendix matter that would not be available. In fact, such matters should not be submitted at all except if requested by the instructor.

**Content:**

- Sum up your conclusions in text and demonstrate them, if suitable, with figures and tables.
- In the manuscript, explain each of your consequences, and point the reader to remarks that are most appropriate.
- Present a background, such as by describing the question that was addressed by creation of an exacting study.
- Explain results of control experiments and give remarks that are not accessible in a prescribed figure or table, if appropriate.
- Examine your data, then prepare the analyzed (transformed) data in the form of a figure (graph), table, or manuscript.

**What to stay away from:**

- Do not discuss or infer your outcome, report surrounding information, or try to explain anything.
- Do not include raw data or intermediate calculations in a research manuscript.
- Do not present similar data more than once.
- A manuscript should complement any figures or tables, not duplicate information.
- Never confuse figures with tables—there is a difference.

**Approach:**

As always, use past tense when you submit your results, and put the whole thing in a reasonable order.

Put figures and tables, appropriately numbered, in order at the end of the report.

If you desire, you may place your figures and tables properly within the text of your results section.

**Figures and tables:**

If you put figures and tables at the end of some details, make certain that they are visibly distinguished from any attached appendix materials, such as raw facts. Whatever the position, each table must be titled, numbered one after the other, and include a heading. All figures and tables must be divided from the text.

**Discussion:**

The discussion is expected to be the trickiest segment to write. A lot of papers submitted to the journal are discarded based on problems with the discussion. There is no rule for how long an argument should be.

Position your understanding of the outcome visibly to lead the reviewer through your conclusions, and then finish the paper with a summing up of the implications of the study. The purpose here is to offer an understanding of your results and support all of your conclusions, using facts from your research and generally accepted information, if suitable. The implication of results should be fully described.

Infer your data in the conversation in suitable depth. This means that when you clarify an observable fact, you must explain mechanisms that may account for the observation. If your results vary from your prospect, make clear why that may have happened. If your results agree, then explain the theory that the proof supported. It is never suitable to just state that the data approved the prospect, and let it drop at that. Make a decision as to whether each premise is supported or discarded or if you cannot make a conclusion with assurance. Do not just dismiss a study or part of a study as "uncertain."





Research papers are not acknowledged if the work is imperfect. Draw what conclusions you can based upon the results that you have, and take care of the study as a finished work.

- You may propose future guidelines, such as how an experiment might be personalized to accomplish a new idea.
- Give details of all of your remarks as much as possible, focusing on mechanisms.
- Make a decision as to whether the tentative design sufficiently addressed the theory and whether or not it was correctly restricted. Try to present substitute explanations if they are sensible alternatives.
- One piece of research will not counter an overall question, so maintain the large picture in mind. Where do you go next? The best studies unlock new avenues of study. What questions remain?
- Recommendations for detailed papers will offer supplementary suggestions.

**Approach:**

When you refer to information, differentiate data generated by your own studies from other available information. Present work done by specific persons (including you) in past tense.

Describe generally acknowledged facts and main beliefs in present tense.

## The Administration Rules

Administration Rules to Be Strictly Followed before Submitting Your Research Paper to Global Journals Inc.

*Please read the following rules and regulations carefully before submitting your research paper to Global Journals Inc. to avoid rejection*.

*Segment draft and final research paper:* You have to strictly follow the template of a research paper, failing which your paper may get rejected. You are expected to write each part of the paper wholly on your own. The peer reviewers need to identify your own perspective of the concepts in your own terms. Please do not extract straight from any other source, and do not rephrase someone else's analysis. Do not allow anyone else to proofread your manuscript.

*Written material:* You may discuss this with your guides and key sources. Do not copy anyone else's paper, even if this is only imitation, otherwise it will be rejected on the grounds of plagiarism, which is illegal. Various methods to avoid plagiarism are strictly applied by us to every paper, and, if found guilty, you may be blacklisted, which could affect your career adversely. To guard yourself and others from possible illegal use, please do not permit anyone to use or even read your paper and file.

## Criterion for Grading a Research Paper (Compilation) by Global Journals

**Please note that following table is only a Grading of "Paper Compilation" and not on "Performed/Stated Research" whose grading solely depends on Individual Assigned Peer Reviewer and Editorial Board Member. These can be available only on request and after decision of Paper. This report will be the property of Global Journals**

| Topics | Grades | | |
|---|---|---|---|
| | **A-B** | **C-D** | **E-F** |
| ***Abstract*** | Clear and concise with appropriate content, Correct format. 200 words or below | Unclear summary and no specific data, Incorrect form<br><br>Above 200 words | No specific data with ambiguous information<br><br>Above 250 words |
| ***Introduction*** | Containing all background details with clear goal and appropriate details, flow specification, no grammar and spelling mistake, well organized sentence and paragraph, reference cited | Unclear and confusing data, appropriate format, grammar and spelling errors with unorganized matter | Out of place depth and content, hazy format |
| ***Methods and Procedures*** | Clear and to the point with well arranged paragraph, precision and accuracy of facts and figures, well organized subheads | Difficult to comprehend with embarrassed text, too much explanation but completed | Incorrect and unorganized structure with hazy meaning |
| ***Result*** | Well organized, Clear and specific, Correct units with precision, correct data, well structuring of paragraph, no grammar and spelling mistake | Complete and embarrassed text, difficult to comprehend | Irregular format with wrong facts and figures |
| ***Discussion*** | Well organized, meaningful specification, sound conclusion, logical and concise explanation, highly structured paragraph reference cited | Wordy, unclear conclusion, spurious | Conclusion is not cited, unorganized, difficult to comprehend |
| ***References*** | Complete and correct format, well organized | Beside the point, Incomplete | Wrong format and structuring |

# INDEX


***A***

Arbitrary · 5, 3

***C***

Connotation · 4
Conversed · 5
Credibility · 2

***D***

Deficit · 3, 4
Disobeying · 2
Dispersal · 2

***E***

Elusive · 1, 5

***G***

Gradually · 3
Grasping · 4

***H***

Holistic · 3, 2

***I***

Inevitably · 3

***L***

Leveraged · 2
Locutor · 6

***M***

Mastery · 1
Merely · 2, 1

***N***

Necessitate · 4

***O***

Occurrences · 2, 3, 4

***P***

Perceived · 3
Persuasion · 2
Possessed · 4
Predilection · 5
Propounded · 2

***R***

Reconvened · 2
Relevance · 1, 3, 5
Reluctant · 3
Repertoire. · 1, 3
Revealed · 1, 4,
Rhetorical · 2, 6

***S***

Sensomotoric · 1
Splintering · 1, 2, 5
Stringent · 1
Surmount · 2

***T***

Thwarted · 1
Trajectory · 2

***V***

Vicinity · 5



save our planet



# Global Journal of Human Social Science

Visit us on the Web at www.GlobalJournals.org | www.SocialScienceResearch.org
or email us at helpdesk@globaljournals.org



ISSN 975587

© Global Journals