

“Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translínque/transcultural de fronteira

Maria Elena Pires Santos^a

Resumo

O objetivo deste texto é trazer para discussão as práticas multifacetadas das translinguagens, por um lado vistas como um recurso literário que dilui fronteiras e possibilita interculturalidades e, injustamente por outro, como anomalias a serem eliminadas, quando se trata de textos de alunos, no contexto escolar. O movimento literário denominado “Portunhol Selvagem”, por exemplo, se caracteriza por práticas em que se entrelaçam a língua portuguesa, a língua guarani e a língua espanhola, e/ou a língua inglesa, buscando justamente quebrar fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas. As translinguagens também podem ser encontradas em textos de alunos, embora, no sistema educacional, sejam vistas como erros. No contexto escolar busca-se manter a correlação integracionista e homogeneizadora entre uma língua/uma nação, permanecendo a escola como (re)produtora do mito do monolinguismo, mesmo em contexto de fronteira, em que a ‘superdiversidade’ salta aos olhos. Considerando que o sistema educacional é tanto reprodutor como gerador de modos de (re)produção social, essa discussão torna-se central para a formação de professores, principalmente aqueles que atuam/atuarão no cenário da Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina. Para as discussões propostas serão tomadas como ponto de partida as práticas translínques de autores que se filiam à vertente literária “Portunhol Selvagem” e o texto de uma aluna transfronteiriça.

Palavras-chave: Plurilinguismo e pluriculturalismo. Translinguagens. Formação do professor. Educação.

Recebido em 12 de dezembro de 2016

Aceito em 02 de maio de 2017

^aProfessora Associada da Universidade Estadual do Oeste. E-mail: mepires@gmail.com

Introdução

Embora nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações que buscam romper com a visão do Brasil como um país monolíngue em português – como, por exemplo, Bortoni-Ricardo (1984), Cavalcanti (1999, 2013, 2015), Pires-Santos e Cavalcanti (2008) e Savedra e Lagares (2012) – é inegável que esse mito ainda persiste fortemente no sistema educacional, mesmo em contextos de fronteira em que a ‘superdiversidade’ (VERTOVEC, 2007) salta aos olhos. O termo superdiversidade, cunhado por Vertovec (2007), busca desviar o olhar reducionista que trata a diversidade como problema a ser resolvido, ampliando-o para abranger a “diversificação da diversidade”, própria do mundo contemporâneo globalizado, em que a intensa mobilidade de pessoas e o avanço da tecnologia rompem as fronteiras linguísticas, culturais, geográficas, simbólicas, cibernéticas etc.

Esse panorama mundial encontra ressonância na fronteira Brasil, Argentina e Paraguai, cenário desta pesquisa¹, na qual a superdiversidade se evidencia em sua amplidão, impulsionada pelo intenso turismo, comércio e trânsito de pessoas e veículos entre as três cidades – Foz do Iguaçu/Brasil (256.088 habitantes²); Puerto Iguazu/Argentina (32.038 habitantes³); Ciudad Del Este/Paraguai (312.652 habitantes⁴) que, juntas, somam 723.646 habitantes. Na região, localizam-se as Cataratas do Iguaçu, visitadas por pessoas de diferentes lugares do mundo e regiões brasileiras, que, em 2014, recebeu 1.642.093 visitantes⁵. Também a Usina Hidrelétrica de Itaipu atraiu considerável número de pessoas dos mais diferentes países e regiões brasileiras durante a sua construção, da qual parte significativa ainda permanece na região. Além de visitantes, esse cenário recebeu e continuamente vem recebendo também imigrantes dos mais diferentes e distantes países e regiões do Brasil, motivados pelo intenso comércio transfronteiriço e pela diáspora de pessoas advindas de regiões de conflito como, por exemplo, o Oriente Médio, além de regiões que passaram por catástrofes ambientais, como o Haiti.

Essa configuração superdiversificada, embora quase sempre ignorada no sistema educacional, é incorporada como recurso criativo por escritores que constituíram o movimento literário denominado pelos seus proponentes de “Portunhol

¹ Venho desenvolvendo pesquisas que focalizam a pluralidade linguística e cultural, na fronteira, desde a década de 1990. Também oriento dissertações e teses que abordam essa temática. O recorte apresentado neste texto faz parte do projeto que coordeno, intitulado “Plurilinguismo/pluriculturalismo em cenários transfronteiriços: Políticas Linguísticas e a formação de professores”.

² IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE.

³ Guiafe. Disponível em <http://www.guiafe.com.ar/municipios/misiones/Puerto%20Iguazu-poblacion.php>, acesso em 15/02/2015.

⁴ Municipalidad de Ciudad del Este (n/d). Disponível em <http://www.mcde.gov.py/vistas/historia.php>, acesso em 15/02/2015.

⁵ Disponível em <https://www.fozdoiguacu.destinodomundo.com.br/novidades/novo-recorde-hist%C3%B3rico-nas-cataratas-do-igua%C3%A7u-foram-1642093-visitantes-em-2015>, acesso em 20/10/2016.

Selvagem”⁶, que se caracteriza por práticas de linguagem em que se entrelaçam a língua portuguesa, a língua guarani, a língua espanhola e/ou a língua inglesa, buscando justamente quebrar fronteiras linguísticas, culturais, sociais e políticas.

Assim arquitetado, o fosso entre as complexas e criativas práticas de linguagem locais e a busca pela homogeneidade linguística e cultural idealizada motivou o objetivo deste texto, qual seja, trazer para discussão o dissenso entre as práticas multifacetadas da linguagem, por um lado vistas como recurso literário criativo que dilui fronteiras linguísticas e possibilita interculturalidades – conforme o “Portunhol Selvagem” – e, por outro, vistas como erros a serem eliminados, quando se trata da avaliação escolar das práticas de linguagem de alunos. Esse posicionamento purista em relação à língua como um sistema homogêneo e estático, principalmente em contexto escolar de fronteira, tem sido motivo de fracasso e evasão escolar (PIRES-SANTOS, 2004; PIRE-SANTOS E CAVALCANTI, 2008, entre outros).

Buscando entender que motivações estão subjacentes a essa divergência, organizo o texto em três seções: primeiro, situo a abordagem teórico-metodológica na área da Linguística Aplicada aliada à Etnografia, para focalizar o contexto em que as pessoas vivem e agem, em sua relação com os contextos translocais; segundo, procedo à análise das práticas translíngues de um texto literário e de um texto escrito por uma aluna transfronteiriça⁷ para, finalmente, trazer algumas reflexões sobre o dissenso aqui abordado.

⁶ Disponível em <http://portunhol selvagem.blogspot.com.br/2008/08/karta-manifesto-del-amor-amor-en.html>, acesso em 15/12/2015.

⁷ Estou utilizando a expressão “transfronteiriça” para indicar a mobilidade daqueles que, comumente, são denominados de “brasiguaios”, ou seja, brasileiros que migraram para o Paraguai e também seus filhos que lá nasceram e que intermitentemente têm retornado ao Brasil, ou permanecem no país vizinho.

1. Entrelaçamentos teórico-metodológicos: Linguística Aplicada (LA) e Etnografia

O objetivo aqui focalizado refere-se ao recorte de uma pesquisa mais ampla, que venho desenvolvendo na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai, Argentina, como já mencionado.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada (LA) que, por sua orientação essencialmente interdisciplinar, propicia o estabelecimento de interfaces com outros campos de estudo e outras áreas de conhecimento, exigindo um constante atravessar de fronteiras. A interconexão da LA com a Etnografia (MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007; SIGNORINI E

CAVALCANTI, 2004; BORTONI-RICARDO E CAVALCANTI, 2008; CAVALCANTI, 2008, 2013, 2015; JAFFE, 2011; LUCENA, 2015; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015) está fundamentalmente centrada no contexto onde as pessoas vivem e agem, entendendo que não há descontinuidade entre linguagem e sociedade, daí a importância de serem incluídas também as questões políticas, históricas e sociais daí advindas.

Nesse viés, tornam-se centrais as questões de ética e poder que, na LA, nos levam para além da tradição dos termos de consentimento informados e apresentação de resultados de pesquisa para os participantes e também para nossos pares, como forma de legitimá-los. Tornam-se fulcrais, então, desenhos de pesquisa que considerem os interesses daqueles com quem se trabalha, para que estes sejam chamados a opinar sobre as questões de pesquisa e também sobre seus resultados. Entende-se que não indagar sobre a que interesses as nossas pesquisas servem, nem reconhecer que todo trabalho vem de algum lugar e, por isso, deve ser situado nas contingências sociopolíticas e relações de poder, é colaborar para a manutenção das injustiças sociais, como nos alertam Garcia e Leiva (2014).

Argumentando na mesma direção, Van der Aa e Blommaert (2015) apontam que a etnografia versa sobre o conhecimento da linguagem como sendo necessariamente um conhecimento social e cultural, a partir do qual se busca tornar compreensível a complexidade de eventos sociais. Da mesma forma argumenta Lucena (2012, p. 79), ressaltando a importância da etnografia, pois esta “contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas”.

Propondo-se a ampliar o escopo da etnografia, Blommaert (2011) acrescenta, como ponto-chave, a reflexividade quanto ao caráter dialógico e situado do conhecimento etnográfico, deslocando-se de uma perspectiva sincrônica para agregar a necessidade de “pensarmos historicamente enquanto pensamos teoricamente” (BLOMMAERT, 2012, p. 687), o que nos ajudaria a (re)definir de forma mais precisa e específica as questões por nós formuladas.

Na perspectiva aqui assumida para esta pesquisa, então, não há descontinuidade entre geração de dados, teorizações

e análises, imbricação que possibilite o rompimento com a dicotomia teoria e prática, em confluência com Peirano (1995), quando afirma que a etnografia é mais que um método, é a própria teoria vivida, o que nos ajuda a compreender a Etnografia não apenas como um método de pesquisa, como muitas vezes tem aparecido em nossas pesquisas.

Compreendendo as instabilidades, imprevisibilidades, complexidades e mudanças permanentes na sociedade, Van Der Aa e Blommaert (2015) reivindicam para a etnografia não só uma interdisciplinaridade mais intensa, mas principalmente uma mudança no conceito de 'ciência' que implicaria um deslocamento de uma ciência estática para possibilidades que tenham como unidades de estudos a 'mudança' e como objeto de análise, detalhes dinâmicos complexos.

Conforme o exposto, a complexidade social se reflete na complexidade da linguagem – como verificado nos textos que serão aqui abordados – escapando do controle que as políticas educacionais linguísticas buscam manter quanto ao mito da homogeneidade linguística e cultural, mesmo nesse complexo cenário de fronteira. Para a análise aqui proposta, alinho-me também a Garcia (2009) e Canagarajah (2013), quando nomeiam as práticas de linguagem criativas como *translinguagens*, as quais, próprias do repertório linguístico dos sujeitos bilíngues, correspondem à capacidade de usar os processos dinâmicos e flexíveis de práticas de linguagem complexas, criadas pelos sujeitos, nas interações sociais, para fazerem sentido de seus mundos.

Essa opção exige que se repense a formação do professor, para englobar o que Cavalcanti (2013, p. 226) propõe como uma "formação ampliada do professor de línguas" que vá além da perspectiva linguística, para se tornar inter e transdisciplinar, sintonizada com os avanços tecnológicos, "socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco para incluir os estudos do letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas *translúngues*, os estudos sobre transculturalismo". É a partir dessa perspectiva que passo à próxima seção para tratar das práticas *translúngues* em contexto de fronteira.

2. Práticas translingües: processos criativos, dinâmicos e flexíveis de práticas de linguagem

Recentemente, estabeleceu-se um movimento literário de escritores da fronteira Brasil/Paraguai/Argentina denominado “Portunhol Selvagem” por seus proponentes. O termo ‘portunhol’ é utilizado na fronteira para fazer referência às práticas de linguagem em que ocorrem entrecruzamentos entre o português e o espanhol. No entanto, esse amálgama tão característico de sujeitos bilíngues na fronteira recebe um tratamento estigmatizador, no sentido de que seus praticantes não sabem bem nem uma língua, nem outra, posicionamento bastante presente nas licenciaturas de professores de língua, nesse contexto. Buscando contestar essa visão, a denominação “Portunhol Selvagem”, cunhada pelo bloguista e poeta Douglas Diegues, juntamente com outros escritores – com adesão de mais ou menos 20 poetas e artistas do Brasil, Paraguai e outros países, conforme consta na “Karta-manifesto” –, vem justamente no sentido de mostrar o rompimento das fronteiras entre diversas línguas e a valorização dessa pluralidade linguística e cultural, em que se combinam as línguas portuguesa, espanhola, guarani e também inglês e/ou outras línguas que porventura algum escritor queira adicionar⁸.

Em 2008, o grupo redigiu esse manifesto dirigido ao presidente do Brasil, na época, Luiz Inácio Lula da Silva, e ao presidente do Paraguai, naquele momento, Fernando Armindo Lugo de Méndez, parcialmente transcrito abaixo, em que se amalgamam o português, o espanhol, o guarani e outras criações que não podem ser atribuídas a nenhuma dessas línguas nem a outras possíveis:

Karta-Manifesto-del-Amor-Amor-en-Portunhol-Selvagem⁹

Esta karta-manifesto aparece, ojerá, brota como flor selbagem del suelo fértil de las playas imaginárias de las noches transnacionales de la kapital mundial de la ficción 2008 em que artistas, músicos, bailarines, actores y escritores se reuniram durante 2 finales de semanas del julio del 2222 nel hermozo Hotel del Lago fundado em 1888 em San Bernardino junto al lago azul de ypakaraí.

En aquellas hermosas noches sem trampas llenas de saudades máriopalmerianas em la voz de Lucy Yegros, escribimos la karta-manifesto-salbahem mismo sem haberla escrito.

⁸ Ver também Pereira (2014).

⁹ Fragmento do texto. Disponível em <http://portunholselvagem.blogspot.com.br/2008/08/karta-manifesto-del-amor-amor-en.html>, acesso em 28/10/2015.

Lo que sigue es uma cópia escrita de la karta-manifesto que ya había sido escrita em pleno 2222 de la kapital mundial de la ficción 2008.

Nosotros poetas y demás artistas reunidos em la kapital mundial de la ficción 2008 escribimos esta carta-manifesto a Lula y a Lugo para pedirles que non deixem de hacer algo que solamente Lugo y Lula lo pueden hacer: QUEMAR EL CONTRATO VIGENTE DE LA ITAIPÚ BINACIONAL. Contrato redigido por ditadores em época de ditaduras y que hasta el PRESENTE PRESENTE apenas ha servido para dificultar las buenas relaciones, la integración cultural, política y econômica entre ambos países fronteros desde 1870 hasta el 2008 que nos toca vivir. ¡LULA Y LUGO NON PUEDEN PERDER ESTA MARAVILHOSA OPORTUNIDADE HISTÓRICA-POÉTICA-FILOSÓFICA DE HACER VOLAR UMA IMAGEM PODEROSA DE AMOR AMOR A TODA LA GLUEBOLÂNDIA!

A finalidade da apresentação desse fragmento não é realizar uma análise linguística ou textual, mas mostrar um exemplo do que estou entendendo, com Garcia (2009), Canagarajah (2013) e Cavalcanti (2013), por translinguagem, que atravessa fronteiras linguísticas, políticas e simbólicas para os falantes construírem o sentido de seus mundos.

Os autores apresentam a seguinte justificativa para a translinguagem “Portunhol Selvagem”: “pues que nel portunhol selvagem cabem todas las lenguas del Brasil y del Paraguay (incluso las ameríndias) y todas las lenguas del mundo”. Dessa forma, pressupõem como interlocutores não apenas os referidos ex-presidentes, mas principalmente aqueles engajados politicamente em torno de ideologias que defendem a solidariedade entre todos os países, em especial entre Paraguai e Brasil, como forma de criticar as relações de poder que os tornam hierarquicamente desiguais, tomando como parâmetro a construção bilateral da Usina de Itaipu.

Essas práticas translíngues, de acordo com um sistema educacional conservador e purista, estariam violando as regras de uma ‘carta-manifesto’ dirigida a presidentes, pois a expectativa, para o contexto educacional, seria que ela fosse redigida em uma linguagem homogênea, com normas comuns e partilhadas entre locutores e interlocutores, em busca da crença no agir cooperativamente para que a interação fosse

bem-sucedida. No entanto, “desinventam” (Pinto, 2013) o português e o espanhol como línguas homogêneas ligadas ao estado/nação, abrindo possibilidades criativas infinitas e provisórias de práticas translíngues como estratégias para engendrar performances identitárias e significar seus mundos.

Retomo aqui Canagarajah (2013), quando afirma que o monolinguismo tem um significado acadêmico e ideológico, ou seja, todos nós somos translíngues em diferentes graus, pois todas as comunidades e comunicações são heterogêneas e, assim, se influenciam mutuamente, decorrendo daí que todas as línguas estão em constante processo de mudança e de hibridização, principalmente no complexo mundo atual, em que o translanguismo e o transculturalismo (MAKONI E PENNYCOOK, 2007; MOITA LOPES, 2013) se mostram em todos os cenários.

A idealização monolíngue, portanto, não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais.

No entanto, se essas práticas translíngues, exemplificadas com o fragmento da ‘Carta-Manifesto’, encontram ressonância em leitores que as entendem como estratégias criativas de autores que se colocam na esfera literária, o mesmo não acontece com as práticas translíngues do aluno, no sistema educacional em contexto de fronteira. Segundo Jaffe (2011) e Jacquement (2015), no mundo globalizado, em que a intensa mobilidade de pessoas entre países torna as fronteiras fluidas e intensifica a ‘superdiversidade’ (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2011), as línguas e as culturas tornaram-se cada vez mais commodificadas, isto é, fazem parte do mercado global em que as translínguas quase sempre são desvalorizadas, como exemplificado pelo texto apresentado na sequência.

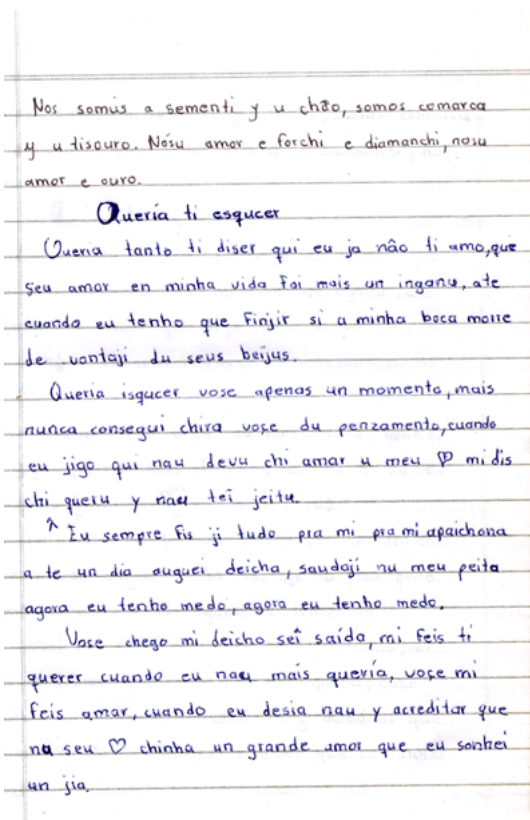
Embora entenda que as práticas translíngues estejam em permanente processo de transformação e, por isso, não sejam recursivas, trago como exemplo o texto abaixo, a mim cedido por uma aluna do Curso de Letras Português/Espanhol, que

aqui estou nomeando ficticiamente de Joana, para garantir anonimidade. Joana, filha de brasileiros que migraram para o Paraguai, nasceu naquele país, onde ainda vivem seus pais e parte dos irmãos; lá também foi registrada como paraguaia e cursou toda sua escolarização básica, vindo para o Brasil para ingressar no ensino superior. Muitas foram as dificuldades aqui enfrentadas no sistema educacional, motivadas por suas práticas de linguagem translíngues, principalmente na escrita, como revela em entrevista a mim concedida, durante o período em que cursava Letras:

A dificuldade era grande também porque eu só falava o português, mas não escrevia, porque eu fui alfabetizada no guarani e espanhol. Então a minha professora, acho que em vez de me ajudar ela atrapalhou mais porque ela não corrigia os textos, então eu passei com 95 no português, mas eu acho que não merecia porque eu entrei para faculdade com muitas dificuldades, coisas básicas assim e ela falava pra mim simplesmente "Você tem muita dificuldade em português, procure alguém que te ensine bem, procure um amigo ou alguém que ensine a escrever português, lê bastante". A partir daí meu trabalho era ler, ler... (junho/2011).

Segundo narrativas de Joana, mesmo tendo sido aprovada no vestibular de uma Universidade pública do Oeste do Paraná, em que se submeteu à prova de redação, suas dificuldades continuaram, pois muitos professores criticavam e avaliavam negativamente sua escrita. Para melhor compreender as dificuldades alegadas pela aluna, apresento o texto abaixo, decorrente da transcrição de uma letra de música feita a partir de um áudio, em que os cantores cantavam em português.

Letra de música, transcrita por Joana



Atendendo a minha solicitação, Joana, em cujas práticas translíngues se hibridizam português, espanhol, guarani e jopará¹⁰, teceu explicações, por escrito, para alguns traços entrelaçados das quatro línguas. Como a proposta era basicamente compreender como as línguas se hibridizavam, não houve a preocupação em explicações exaustivas.

Bom, como tinha dito, fui transcrevendo a música de acordo com a sonoridade que o cantor pronunciava as palavras, pois não tinha conhecimento da escrita do português; pra mim a escrita era a transcrição da fala, pois o espanhol e o guarani quase não variam a fala em relação à escrita.

Na palavra vontaji (vontade), o som da letra -d provoca o mesmo som do -j do guarani, e a letra -i foi motivada por causa da tonicidade do cantor.

Chira (tira): o -ch do espanhol tem o mesmo som do -ti do português, como foi pronunciado nessa música;

Dis chi: (meu coração me diz te quero e não tem jeito), nessa questão, além de errar a ortografia na palavra dis (por não saber mesmo),

¹⁰ O jopará refere-se a uma translíngua resultante da hibridização entre guarani e castelhano e faz parte das práticas de linguagem rotineiras, no Paraguai, embora seja quase sempre considerada por seus usuários, pejorativamente, como "guarani errado" ou "castelhano errado".

há também o problema que mostrei acima, da troca do -t pelo -ch do espanhol

Chinha (tinha): também é o problema da troca do -t do português pelo som do -ch do espanhol

Apaichona (apaixonar): nesta palavra o X do português tem o som do ch no guarani, por isso fiz uma adaptação... (hehe).

Conforme análise das motivações para sua própria escrita, estão hibridizadas no texto o português, sua primeira língua, e a língua falada na família; o espanhol, língua oficial do Paraguai e aquela em que ocorreu sua escolarização; o guarani, também língua oficial e ensinada na escola e que, neste contexto, tem um papel secundário em relação ao espanhol; o jopará, língua das interações sociais, principalmente orais, caracterizado pela hibridização guarani/espanhol. Embora esse olhar, distanciado do momento da produção – pois o texto foi escrito quando Joana ainda residia no Paraguai – possa exemplificar as translanguagens aí coexistentes, não é possível traçar fronteiras definidas entre estas, configurando-se como os diferentes repertórios linguísticos próprios do sujeito plurilíngue.

Observando essa escrita, vale trazer as explicações de Maher (2007, p. 190) que, opondo-se à visão que entende o bilinguismo como domínio de um sistema gramatical coeso, autônomo, livre de recursos semióticos e separados do ambiente, o compreende como um fenômeno multidimensional e que, como “uma capacidade humana muito comum, [...] refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Para a autora, o sujeito bilíngue “funciona em um terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção” (p. 78), como ocorre com as práticas translíngues.

Garcia e Leiva (2014), referindo-se às práticas translíngues, esclarecem que translanguajar não se refere ao uso, pelo sujeito bilíngue, de duas línguas separadas, mas à seleção de recursos de linguagem que os falantes bilíngues fazem, a partir de um repertório linguístico que lhes é próprio, para se ajustarem às situações comunicativas, constituindo-se em um ato de *performance*. Argumentam, também, que as translanguagens são processos de práticas complexas, dinamicamente promulgadas pelas pessoas nas interações locais. As autoras acrescentam que essas práticas representam amplos sistemas sociopolíticos que se entrelaçam com outros sistemas, que vão além dos modelos

de bilinguismo aditivo ou subtrativo e que criam possibilidades para agência e resistência. Defendem, então, uma pedagogia translíngue, que repousa na compreensão da capacidade dos alunos de usar o próprio repertório linguístico de forma flexível para a construção de significados próprios e fazer sentido de seus mundos. Essa perspectiva torna-se potencial na liberação da voz de alunos de grupos minoritarizados e, por isso, as translínguas podem ser mecanismos de justiça social, especialmente quando se trata de estudantes provenientes de comunidades minoritarizadas.

É possível afirmar, então, que as dificuldades enfrentadas no sistema educacional brasileiro quanto às suas práticas de linguagem revelam a necessidade de inclusão, no currículo dos cursos de licenciaturas, principalmente aqueles que formam professores de línguas, discussões que tratem das questões referentes ao plurilinguismo e pluriculturalismo, para que futuros professores e seus respectivos alunos tenham uma visão ampliada do ensino de línguas (CAVALCANTI, 2013, 2015) que os auxilie a construir estratégias apropriadas para suas práticas de linguagem. Considerar a compreensão das questões históricas e sociais que são inerentes a essas práticas torna possível o desvio de uma visão centrada na individualidade, deixando de penalizar o aluno pela sua translíngua como aquele incapaz, no sentido de não saber nem uma língua nem outra, além de deixar também de tecer correlações entre práticas de linguagem e aspectos cognitivos deficientes.

Não pretendo negar, no entanto, que o acesso à norma culta representa uma possibilidade importante de reorganização espacial e de movimentos locais para translocais, principalmente para alunos de escolas públicas. No entanto, para que esses movimentos sejam possíveis, torna-se central ampliar a perspectiva que focaliza apenas detalhes de uma homogeneidade variável, para focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translíngüística e transcultural.

Com base na concepção de práticas translíngües, então, o que questiono na formação do professor é a valorização unicamente da norma culta como sendo “a língua” e não apenas uma entre as demais possibilidades de práticas de linguagem,

justamente porque essa perspectiva, una e homogênea apenas, tem contribuído para ampliar a repetência e a evasão escolar. Questiono também a crença no mito do monolinguismo e da homogeneidade linguística, que continua a fomentar o preconceito, a estigmatização e a exclusão de alunos transfronteiriços e suas translínguas, principalmente no complexo cenário de fronteira, constantemente louvada como sendo constituída por mais de 70 etnias mas, ao mesmo tempo, essa mesma superdiversidade sendo vista como uma ameaça ao purismo e homogeneidade vinculados ao estado-nação, principalmente no sistema educacional de fronteira.

Considerações finais

Abordar o dissenso entre as práticas translínguas como recurso literário criativo e, por outro lado, como erros a serem eliminados, quando se trata da escrita de alunos no sistema educacional, principalmente em cenário translíngue e transcultural de fronteira, implica desafiar posicionamentos extremamente arraigados em favor do mito do monolinguismo, que perpassam a formação de professores e, conseqüentemente, se perpetuam em todos os níveis do sistema escolar.

Considerando que as práticas de linguagem não podem ser entendidas apenas em termos linguísticos, pois não há uma separação entre linguagem e sociedade, a resistência em favor da invenção da língua portuguesa camufla preconceitos de outra ordem – de gênero, de raça, de classe social, geracional etc – que se materializam na linguagem. A ausência da inclusão de discussões referentes à pluralidade linguística e cultural na formação de professores tem causado sofrimentos e fracassos para os alunos, principalmente os mais vulneráveis, como aqueles que transitam pelas fronteiras com suas práticas translínguas, os quais costumam ser vítimas de maior preconceito no ambiente educacional.

Assim, as discussões aqui realizadas permitem reforçar a argumentação no sentido de uma formação ampliada do professor de línguas, como propõe Cavalcanti (2013), para oportunizar uma formação reflexiva e emancipatória do professor e, em decorrência disso, de seus alunos, que passariam não só a reconhecer o preconceito e a intolerância e a evitar suas manifestações em relação às práticas translínguas

e transculturais mas, principalmente, passariam a atuar crítica e conscientemente no sentido de compreender essas práticas como fazendo parte da vida de todos nós.

Espero que essas discussões, ao serem divulgadas e ampliadas, possam fazer parte das práticas pedagógicas do professor em sala de aula e possam ainda gerar novas reivindicações, contribuindo para diminuir o sofrimento desses alunos e propiciando o sucesso escolar. Dessa forma, o sistema educacional cumprirá seu papel para que a pluralidade linguística e cultural seja vista como criatividade e como riqueza inestimável e, conseqüentemente, para que se consolidem as justiças sociais.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*. Vol. 13, no. 2, 2011, p. 1-21.
- BLOMMAERT, J. Chronicles of Complexity - Ethnography, Superdiversity, and Linguistic Landscapes. *Tilburg papers in cultural studies*. Paper 29, April 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_TPCS_draft.
- BORTONI-RICARDO, S.M. Problemas de comunicação interdialeto. *Tempo Brasileiro*, 78/79, julho/dez. 1984, p. 9-32.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London/New York: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*. Vol.15, no. Spe., 1999, p. 385-417.
- CAVALCANTI, M.C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. (orgs). *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 287-302.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

- CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- GARCIA, O. Bilingualism and Education. In: GARCIA, O. (org.) *Bilingual Education in the 21st. Century – a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCIA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.) *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York/London: Springer Dordrecht Heidelberg, 2014.
- JAFFE, A. Critical Perspectives on Language-in-Education Policy: The Corsican Example. In: MCCARTY, T. (Ed.) *Ethnography and Language Policy*. London: Routledge, 2011, p. 205-230.
- KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, p. 67-96.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- PEREIRA, D.A. (org.) *Cartografia imaginária da Tríplice Fronteira*. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

PIRES-SANTOS, M.E. *O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguaião” na escola e no entorno social*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas (UNICAMP), SP, 2004.

PIRES-SANTOS, M.E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 429-446.

PIRES-SANTOS, M.E.; LUNARDELLI, M. G.; JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *DELTA*. v. 31, número especial, 2015, p. 36-66.

SAVEDRA, M.M.G.; LAGARES, X.C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*. No. 32. 1º. Semestre 2012, p. 11-30.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VAN der Aa, J.; BLOMMAERT, J. Ethnographic monitoring and the study of complexity. Early draft of contribution to J.Snell, S.Shaw & F. Copland (eds). *Linguistic Ethnography: interdisciplinary Explorations*. Palgrave Advances Series, 2015.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*. Vol. 30, no. 6, November 2007, p 1024-1054.

Abstract

"Portunhol Selvagem": translanguages in setting of border plurilingual/multicultural

The aim of this paper is to bring to the discussion of the multifaceted translanguagens practices on the one hand seen as a literary device that dilutes boundaries and enables interculturalidades and, unjustly, on the other, as anomalies to be eliminated when dealing with students of texts. The literary movement called "Portunhol Selvagem," for example, is characterized by practices that intertwine the Portuguese, the Guarani and the Spanish, and / or English, seeking just break cultural, social and political language barriers. In the educational system, we seek to maintain the integrationist and homogenizing correlation between a language / nation, remaining as (re) monolingualism myth producer in Brazil, even in frontier context, where the 'superdiversity' is obvious. These translanguages can also be found in student texts though, the educational system, are seen as errors. Considering that the educational system is both player as generator modes of social (re)production, this discussion becomes central to the training of teachers, particularly those working / will work in setting the Tri-Frontier Brazil / Paraguay / Argentina. For the proposed discussions will be taken as a starting point the translanguages practices of authors who join the literary aspect "Portunhol Selvagem" and the text of a cross-border student.

Keywords: Multilingualism and multiculturalism. Translanguages. Teacher training. Education.