



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

LORENE FERNÁNDEZ DALL NEGRO FERRARI

***EN ESPAÑOL ¡QUÉ Lindo! ¡SABE DOS IDIOMAS!* EM PORTUGUÊS E EM
ESPANHOL. *¡QUÉ Rico! Tá?:* UM OLHAR SITUADO SOBRE ASPECTOS DE
TRANSLINGUAGEM DA INTERAÇÃO PROFESSORA/ALUNOS EM UMA
ESCOLA NA FRONTEIRA DE BRASIL - BOLÍVIA**

Campo Grande/MS
2017

LORENE FERNÁNDEZ DALL NEGRO FERRARI

***En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. !Qué rico! tá?:
um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em
uma escola na fronteira de Brasil - Bolívia***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel

Campo Grande/MS
2017

F427e Ferrari, Lorene Fernández Dall Negro

En español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. *¡Qué rico! Tá?:* um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia / Lorene Fernández Dall Negro Ferrari. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

102 p. ; 30cm

Dissertação de Mestrado – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Campo Grande, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

1.Práticas de translinguagem 2. Negociação de sentidos 3. Transgressão
4. Fronteira I. Título.

CDD 23.ed. 404.2

LORENE FERNÁNDEZ DALL NEGRO FERRARI

En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.

Linha de pesquisa: Ensino de Linguagens.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira (Examinador interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (Examinadora externa)
Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Campo Grande/MS, 25 de abril de 2017

AGRADECIMENTOS

Na vida, temos momentos de escolha que, sem que saibamos, nos levam a caminhos que nem em sonhos imaginávamos. Os últimos três anos foram como um sonho que comecei tímidamente, sem saber muito bem que estava acontecendo e de repente, um rizoma enorme se desenhou na minha frente. Mais uma página foi impressa na vida desta agora, pesquisadora. Não digo que viro a página, pois ela ainda vai originar muitas raízes desse rizoma chamado Mestrado.

As experiências vividas foram vibrantes e tensas ao mesmo tempo, pois estava muito envolvida, assim como muitas pessoas queridas também. Os aprendizados e sentimentos que fluíram neste lapso de tempo, deixaram marcas profundas e muito prazerosas. A muitos tenho que agradecer, cada um em um momento específico desse trabalho e que me ajudaram a concluir esta obra.

Agradeço de todo o coração à minha família. Meu marido Enrique, meus filhos Fernando e Eduardo e minha nora Fernanda. Eduardo, sempre pronto para me ajudar e me substituir na minha ausência. Fernando, mesmo longe, sempre tinha uma resposta para as dúvidas técnicas, principalmente. E agradeço especialmente à minha nora Fernanda que, com sua determinação, não deixou que eu desistisse desta empreitada logo no início.

Agradeço com profunda admiração ao meu orientador Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel que, com sua extrema competência, sensibilidade, profissionalismo e uma visão muito além da imaginação, me orientou por caminhos que levaram-me a concluir uma pesquisa valiosíssima. Sua paciência, serenidade e desprendimento me conduziram passo a passo em todas as etapas deste trabalho. Inclusive ensinou-me a seguir adiante quando as pedras apareciam neste caminho.

Agradeço de maneira muito especial o Prof. Dr. Ian Martin do Glendon College que, mesmo depois de uma viagem estafante que fez pelo Perú e Bolívia, teve a gentileza de me acompanhar nas gravações de uma das aulas que fazem parte desta pesquisa. *Thank you!!!*

Agradeço aos professores que participaram de minha qualificação : Prof. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP), Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira (UEMS), Prof. Dr. João Fábio Silva (UEMS) e Prof. Dra. Maria Leda Pinto pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço especialmente à Prof. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP) e ao Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira (UEMS) por sua participação em minha banca de defesa. Suas colocações foram essenciais e valiosas para que ajustasse minha dissertação e assim pudesse encerrar mais essa etapa.

Agradeço à Prof. Dra. Eliane Maria de Oliveira que, durante suas aulas contribuiu com seus conhecimentos e conselhos. Digo que o destino foi muito generoso quando fez nossos caminhos se cruzarem.

Agradeço o acolhimento que recebi no Centro de Educação Integrada CAIC por meio do Diretor Sr. Aldo, das Coordenadoras Damiana e Catherine, as professoras que me receberam em suas salas de aula e, principalmente, à Prof. Mariza Benta. A paciência e presteza com que essa professora me acolheu em sua sala de aula foi determinante para a efetivação deste trabalho. Agradeço também, à Prof. Mariza, por ser essa « transgressora » que permitiu um olhar situado na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.

Agradeço à Prof. Dra. Suzana Mancilla, querida amiga *desde siempre*, que por meio de suas conversas e conselhos, me ajudou muito a tomar a decisão de realizar a pesquisa na cidade de Corumbá. Não tenho palavras para explicar a importância dessa decisão. *Muchas gracias mi amiga.*

Agradeço à 3 amigas especialíssimas : Leticia, Ana Andreia e Maria Cecilia que estavam sempre prontas para escutar, dar palpites. E quando a cabeça estava muito mal, simplesmente conversar.

Não posso deixar de agradecer à minha colega Prof. Me. Themis Rondão Barbosa da Costa Silva que, no último minuto do 2º tempo teve a gentileza de me ajudar na análise dos dados desta pesquisa.

Para concluir estes agradecimentos, agradeço a Deus por ter mostrado esse caminho e me dado forças para conseguir terminar esta pesquisa tão gratificante e importante para minha vida.

FERRARI, Lorene F. D.N. *En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! Tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia* 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, com características de epistemologia da emergência, teve como objetivo investigar aspectos de translinguagem na interação professora-alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola na cidade de Corumbá-MS-Brasil que faz fronteira com a cidade de Puerto Suárez, Província de Germán Busch, Departamento de Santa Cruz, Bolívia. Mais especificamente, buscou verificar se os aspectos translíngues que emergiram do contexto investigado, possuíam interfaces com os estudos de Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Os aportes teóricos que fundamentaram este trabalho, se limitam ao campo de investigação da Linguística Aplicada, sobretudo, nos trabalhos de Canagarajah (2013), Garcia e Wei (2014), Rocha (2015) e Maciel (2015). Em um trabalho colaborativo com uma professora, os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e/ou áudio das aulas, entrevistas e observações no diário de bordo da pesquisadora. A análise se organizou a partir do conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995) e da metodologia da emergência pós-moderna de acordo com Somerville (2007) e Maciel (2016).

Palavras-chave: Práticas de translinguagem. Negociação de sentidos. Transgressão. Fronteira.

FERRARI, Lorene F. D.N. *En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! Tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia* 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

ABSTRACT

The current research of qualitative and exploratory nature with characteristics of emergency epistemology, aimed to investigate aspects of translinguaging, in the interaction between teacher and students in the 1st year of Elementary School of a school in the city of Corumbá-Brasil that borders the city of Puerto Suárez, Germán Busch Province, Department of Santa Cruz, Bolivia. More specifically, it sought to verify if the translanguages aspects that emerged from the investigated context, had interfaces with the studies of Garcia and Wei (2014) and Canagarajah (2013). The theoretical contributions that led to this study are limited to the field of Applied Linguistics, especially in the works of Canagarajah (2013), Garcia and Wei (2014), Rocha (2015) and Maciel (2015). Through a collaborative work with a teacher, the data were collected through video and/or audio recordings of the classes, interviews and observations in the researcher's field diary. The analysis was organized according to the concept of rhizome proposed by Deleuze and Guattari (1995) and the postmodern emergence methodology according to Somerville (2007) and Maciel (2016).

Keywords: Translingual practices. Negotiation of meanings. Transgression. Border.

FERRARI, Lorene F. D.N. *En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! Tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil – Bolívia* 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

RESUMEN

La presente investigación de naturaleza cualitativa, exploratoria, con características de epistemología de la emergencia, tuvo como objetivo investigar aspectos de translenguaje en la interacción profesora-alumnos en el 1er. Año de la Enseñanza Fundamental de una escuela en la ciudad de Corumbá-MS-Brasil que hace frontera con la ciudad de Puerto Suárez, Provincia de Germán Busch, Departamento de Santa Cruz, en Bolivia. Más específicamente, busco verificar si los aspectos de translenguaje que emergieron del contexto investigado poseían interfaces con los estudios de Garcia y Wei (2014) y Canagarajah (2013). Los aportes teóricos que fundamentaron este trabajo, se limitan al campo de investigación de la Lingüística Aplicada, sobretudo, en los trabajos de Canagarajah (2013), Garcia y Wei (2014), Rocha (2015) y Maciel (2015). Por medio de un trabajo colaborativo con una profesora, los datos fueron recogidos a través de grabaciones en video y/o audio de las clases, entrevistas y observaciones en el diario de campo de pa investigadora. El análisis se organizó a partir del concepto de rizoma propuesto por Deleuze y Guattari (1995) y de la metodología de la emergencia posmoderna de acuerdo a Somerville (2007) y Maciel (2016).

Palabras-clave: Prácticas de translenguaje. Negociación de sentidos. Transgresión. Frontera.

LISTA DE FIGURAS

- Figuras 1,2: Fachada da escola CAIC
- Figura 3: Vista aérea da região Corumbá-Puerto Quijarro
- Figura 4: Acesso da escola à fronteira
- Figura 5: Passeata na Bolívia
- Figura 6: Alunos no pátio da escola
- Figura 7, 8: Sala de aula Prof. Mariza Benta, alunos e pesquisadores
- Figura 9: Rizoma
- Figura 10: Interação do Prof. Dr. Rubeval F. Maciel com alunos da sala investigada
- Figura 11: Interação do Prof. Dr. Ian Martin com alunos da sala investigada
- Figura 12: As línguas da Europa
- Figura 13: Mapa étnico-linguístico da península Ibérica cerca de 200 a.C
- Figura 14: Mapa étnico linguístico da América Central e do Sul. Principais famílias linguísticas
- Figura 15: A sala de aula investigada. O 1º ano do ensino fundamental...
- Figura 16: Cartilha em espanhol
- Figura 17: Cartilha em português
- Figura 18: Lição da cartilha em espanhol lida pelo aluno
- Figura 19: O livro Mãenhê!
- Figura 20: O aluno investigado
- Figura 21: A professora e o aluno
- Figura 20: A tarefa da letra “J”

CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES

[...] supressão
...qualquer pausa
P: professora
Ps: pesquisadora
A: aluno
A1: aluno 1
A2: aluno 2

SUMÁRIO

Resumo	07
Abstract	08
Resumen	09
Lista de figuras	10
Convenções para apresentação dos dados e transcrições.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
Meu lócus de enunciação.....	15
O processo de elaboração da pesquisa.....	16
O local da pesquisa.....	17
O contexto das aulas.....	22
Perguntas da pesquisa e objetivos da investigação.....	25
Aspectos metodológicos.....	25
Coleta de dados e o desenho da pesquisa.....	29
CAPÍTULO 1. REVISITANDO A INVENÇÃO DO MONOLINGUISTO NA LÍNGUA ESPAÑHOLA.....	32
1.1. O monolinguismo na Europa.....	33
1.1.2. Os antecedentes: bilinguismo e plurilinguismo.....	35
1.1.3. O processo de transformação: bilíngue/plurilíngue para monolíngue.....	37
1.1.4. Os modelos de transformação.....	40
1.1.5. A formação das línguas na Península Ibérica.....	44
1.2. América Espanhola: do multilinguismo ao bilinguismo.....	46
1.2.1. A colonização.....	46
1.2.2. O multilinguismo do novo mundo e a implantação do espanhol.....	47
CAPÍTULO 2. A TEORIZAÇÃO DA TRANSLINGUAGEM E DAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES.....	55
2.1. O prefixo trans-.....	58
2.2. Conceitos de translanguagem.....	59
2.3. <i>Code-switching e Codmeshing</i>	62
2.3.1. <i>Code-switching</i>	62
2.3.2. <i>Codemeshing</i>	63
2.4. A prática pedagógica e a translanguagem.....	64
2.5. Categorias de estratégias da translanguagem.....	69
2.5.1. As estratégias de negociação de práticas translíngues com base em Canagarajah.....	70
2.5.1.1. <i>Envoicing</i>	70
2.5.1.2. Recontextualização.....	70
2.5.1.3. Interacional.....	71
2.5.1.4. Entextualização.....	71
2.5.2. As estratégias de negociação de translanguagem com base em Garcia e Wei.....	72
2.5.2.1. A atenção do professor para a produção de sentido.....	72
2.5.2.2. O uso e o design dos recursos em sala de aula pelo professor.....	72
2.5.2.3. O design por parte do professor do currículo e estruturas.....	73

CAPÍTULO 3. OLHARES SITUADOS SOBRE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES.....	74
3.1. Questões emergentes no processo de coleta de dados.....	76
3.1.1. Translinguagem como prática transgressiva.....	76
3.1.2. O uso das cartilhas.....	79
3.1.2.1. Aspectos de transgressão	84
3.1.3. Metalinguagem pela translinguagem.....	85
3.1.3.1. Negociação de sentidos de aspectos fonológicos.....	85
3.1.3.2. Negociação de sentidos de aspectos lexicais.....	88
3.1.4. Translinguagem pela multimodalidade.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

P: Unidade, dezena. Vou por aquela lá. 45. Daí eu vou por. Os outros você copia, tá? Vinte. Não. Trinta e dois. Vamos subtrair, tá? Vamos tirar. Vamos esconder. Tá bom? Então, as outras você vai por. Eu só vou por unidade.

A: Professora?

P: Fala amigo. É, tá bonito, mas tá atrasado, né? Sim, *le quitamos solo uno*.

[...]

P: Unidade, dezena. Você é que vai fazer os outros. Aí eu vou por mais um aqui para você. Unidade. Dezena. Você tem que fazer para mim uma. Você tem três iguaizinhas lá que você vai copiar duas e vai criar uma pra mim. Tá bom? Tá. *Va a criar una. Vamo ver ese aqui. Háblame niño. Vamo. Ese? O vamo a ver ese aqui* da professora. Qual você quer? Dessa daqui ou dessa aqui? (interação professora e alunos)

O Brasil é um país de grandes proporções e possui 15.700 Km de divisas geopolíticas, na maior parte, com países hispano-falantes. Muitas vezes esses limites não possuem um marco geográfico e são então chamados de *fronteiras secas*. Nesses espaços, as pessoas transitam como se em um mesmo território estivessem. Essa complexa realidade transforma as regiões fronteiriças em um local de diversidade cultural muito acentuada, transformando a relação ensino e aprendizagem em um constante desafio.

A partir da visão desse espaço desterritorializado, inicio meu trabalho quando apresento a fala da professora Marisa Benta na epígrafe. Ela leciona no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola que se localiza na fronteira do Brasil com a Bolívia, mais precisamente na cidade de Corumbá-MS. Esse estabelecimento de ensino está a 3 quilômetros da linha de fronteira e tem como alunos crianças brasileiras que falam português e espanhol; algumas delas moram no país vizinho e tem como língua materna o espanhol. Exatamente um espaço de fronteira seca.

Observei que durante as aulas, a professora transgride parâmetros tidos como corretos em um mundo regido pela orientação monolíngue. A maneira com que as duas línguas, espanhol e português são utilizadas, remetem às afirmações de Canagarajah (2013), quando apresenta a escrita de uma estudante da Arábia Saudita e afirma que ela viola a nossa ideia de que uma comunicação deve ser construída em uma linguagem somente, gramaticalmente correta e transparente. Monteagudo (2012) relata que a crença monolíngue leva à ideia de que, para que a comunicação seja eficiente e tenha sucesso, deve ser feita em uma só língua, regida por normas estritas e falada por um nativo, preferentemente. Porém, a globalização que vivemos neste mundo pós-moderno demonstra uma realidade diferente da que a regida por essa ideia monolíngue e estática.

Na primeira parte da obra de Garcia e Wei (2014), as autoras descrevem as mudanças epistemológicas linguísticas que estão acontecendo nas interações globais, reais e virtuais em intercâmbios linguísticos. Observo então, que está havendo uma revolução no que diz respeito às práticas monolíngues que permeiam o ensino das línguas. Ao introduzir este trabalho, teço considerações em relação às atitudes da professora Marisa Benta que transgridem as normas e que surtem efeitos inesperados. Para esse fim, apresento no item que segue o meu *locus* de enunciação com o objetivo de apresentar todo um aprendizado que tive ao longo de minha experiência como estudante, profissional e pesquisadora, resultando na dissertação aqui apresentada.

Meu *locus* de enunciação

As experiências que vivi ao longo desta pesquisa, me levaram a refletir sobre a forma com que sempre ensinei línguas estrangeiras. O estudo teórico que embasou toda a pesquisa me levou à percepção de que não estava seguindo as práticas vigentes do monolingüismo, há tantos anos imposta pelos Estados-nação, como descrevo no capítulo 1.

Foi então que surgiu a oportunidade de participar do Mestrado da UEMS e encontrei o prof. Dr. Ruberval Franco Maciel. A partir do momento em que me apresentou à “translinguagem”, comecei a ler muito sobre o tema e foi então que comecei a entender minha maneira “diferente” de ensinar. Encontrei respostas para meus questionamentos. Eu nunca havia pensado que essas diferenças poderiam ser tão importantes, e inclusive motivo de uma pesquisa tão reveladora.

Desde criança, convivi com uma mistura de línguas: o espanhol e o português em casa e muito nova comecei a aprender o inglês. Na realidade, convivia com a translinguagem e não sabia. Meu avô, minha avó e minha mãe falavam em espanhol, meu pai e toda sua família em português. Para mim, era normal falar nos dois idiomas. Mas meu pai tinha que “se virar” pois além de morarmos juntos, ele era funcionário da empresa de meu avô que não falava português, e a pessoa que o escutava tinha que de alguma maneira entender e se fazer entender. Como? Gestos, repetições, erros, apropriação de novas palavras que seriam anexadas ao novo vocabulário. E assim foi a vida toda.

Mas se você que está lendo este trabalho, pensa que a translinguagem parou por aí na vida desta pesquisadora, ledo engano. Acabei me casando com um uruguaio que chegou ao Brasil sem ter noção do que era o português. Ele translinguou por muito tempo pois, para

sobreviver, tinha que se fazer entender e tinha que entender o que lhe falavam. Portanto, o meu interesse neste trabalho é muito mais que uma pesquisa feita por uma professora de línguas que se utiliza de uma pedagogia diferente, é também pessoal. A partir do momento em que comecei a entender o que é a translinguagem por meio dos trabalhos de autores como Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), passei a compreender que a mesma sempre fez parte de minha vida: a particular e a profissional. A pesquisa que deveria ser um trabalho de Mestrado, tornou-se uma pesquisa de experiências vividas e a viver. Os olhos do Prof. Ruberval, brilhantes, indicavam algo diferente, excepcional. Entrei na vibração dele e acreditem: parece que estava escrito nas estrelas.

Minha experiência de professora de língua espanhola começou no ano de 1995 quando ministrei aulas particulares em uma escola de línguas em Campo Grande-MS. No ano seguinte, já tinha minha própria escola “AngloHispanico Idiomas” e também fui convidada para ministrar aulas de espanhol em 3 escolas regulares de ensino médio e fundamental. Era uma época em que o material de espanhol, importado, não se adequava ao ensino de 5^a a 8^a séries e 1^o ao 3^o ano do Ensino Médio. O professor de espanhol tinha que ser criativo e ao mesmo tempo fazer com que os alunos tivessem prazer em aprender aquela língua “esquisita” como eles mesmos mencionavam e que lhes era imposta.

O tempo foi passando, os alunos aumentando, assim como a escola. Até que um dia fui questionada por não ter um diploma na área de línguas. Minha formação era em outra área. Em 2001, fui aprovada no curso de Licenciatura Letras Português/Espanhol da UFMS e me tornei aluna da graduação. Foram 4 anos nos quais comecei a conhecer a academia, mas o atribulado trabalho como professora de espanhol, e também de inglês, não despertou a ânsia de pesquisar e encontrar novos horizontes. Vivía assoberbada pelo trabalho como professora; e para além disso, o cargo de Tradutora Pública do idioma espanhol, também me exigia tempo e dedicação.

Passaram-se 14 anos para que, por um capricho do destino, eu me deparasse com o Mestrado em Letras da UEMS, onde existia a linha de pesquisa que eu desejava seguir. Para completar, ali estava o professor Ruberval que eu conhecia dos tempos das aulas nos colégios. Foi a partir desse momento que fui apresentada ao mundo da pesquisa acadêmica e me apaixonei.

O processo de elaboração da pesquisa

A elaboração desta pesquisa, seguindo a trajetória de minha vida profissional, não teve uma direção linear, cronológica. Como um rizoma, foi tomando direções inesperadas em cada reunião com meu orientador, em cada leitura e por fim na pesquisa de campo na cidade de Corumbá-MS.

Após minha admissão no Mestrado, houve uma mudança radical no tema de minha pesquisa. O professor Ruberval me apresentou a “translinguagem” e afirmou que seria um tema muito interessante, que traria novas descobertas. Deixou claro que não havia muitas pesquisas nesse sentido e, portanto, não seria um caminho muito fácil. Não me intimidei, confiei plenamente em meu orientador e afirmo que não me arrependo. Passei o primeiro ano lendo e tentando entender e elaborar a parte teórica de minha pesquisa.

Para não fugir aos desafios que sempre me rodeiam, no ano que comecei meus estudos tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa em um Congresso na Espanha. Foi apavorante porque ainda não conseguia entender, quanto mais explicar a “translinguagem”. Novamente, o apoio de meu orientador foi decisivo e apresentei. Os Congressos que vieram a seguir, no ano seguinte, foram se tornando cada vez mais fáceis de apresentar. Eu estava mais confiante; já tinha uma noção do que estava falando.

O início da escrita foi lento, mas com muita orientação e paciência, o primeiro capítulo começou a fluir. Foi necessário que eu estudasse a “invenção do monolinguismo” como se refere Monteagudo (2012) ao tema, e a mesma “invenção” quando o espanhol chegou na América. Outra vez o destino presenteou-me com um tema fascinante, pois pesquisei a terra e a língua de meus antepassados e presentes. Com relação à pesquisa de campo, em princípio seria realizada na UEMS de Campo Grande com alunos de língua espanhola. Quando já estava em vias de iniciá-la, após uma reunião com meu orientador, surgiu a ideia de fazê-la em escolas localizadas nas fronteiras: Ponta Porã-MS com Paraguai e Corumbá-MS com Bolívia. Decidimos que seria somente em Corumbá. Novamente, mudanças no meu rizoma....

O local da pesquisa

A coleta de dados foi realizada no Centro de Atendimento Integral Para Criança (CAIC) Padre Ernesto Sassida, que está localizado na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil, que faz fronteira com a cidade de Puerto Suárez da Província de Germán Busch, no Departamento de Santa Cruz- Bolívia.

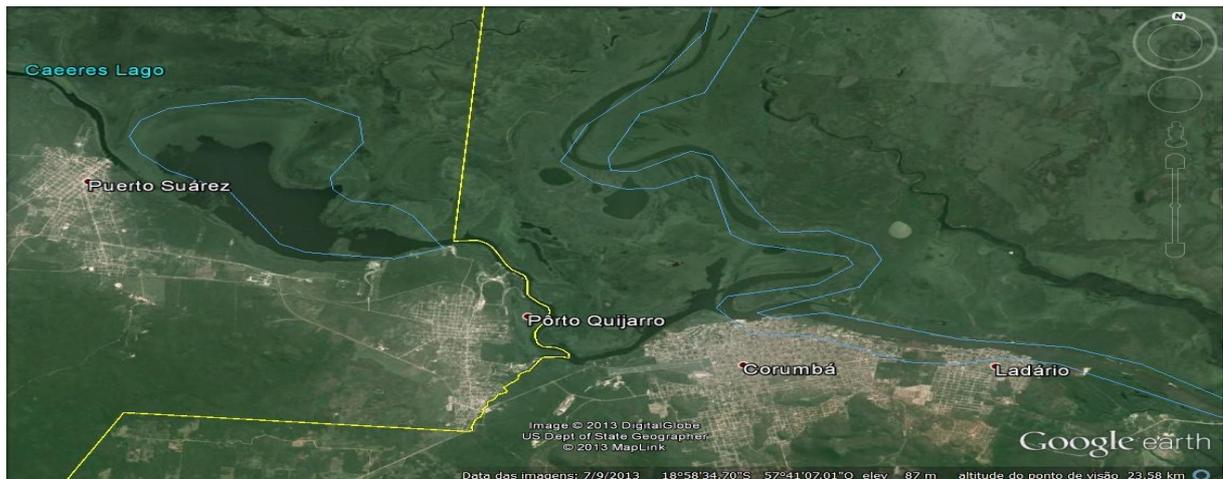


Figura 1: Fachada da escola CAIC



Figura 2: Fachada da escola CAIC

Antes de descrever o lócus de minha pesquisa, é importante que se visualize a região em que essa escola está inserida. Existe uma proximidade muito grande entre as duas cidades fronteiriças, motivo pelo qual os habitantes compartilham as manifestações culturais, o território e os costumes. Apenas um marco territorial divide os dois países. Portanto, é considerada uma fronteira seca; uma fronteira dinâmica, pois brasileiros e bolivianos a cruzam diariamente por motivo de trabalho, lazer, educação e atividades das mais variadas.



¹Figura 3: Vista aérea da região Corumbá-Puerto Quijarro.



Figura 4: Acesso da escola à fronteira.

Pelo fato de ser uma fronteira seca, apresenta singularidades próprias por motivo da proximidade muito grande entre os dois países. A escola em que coletei os dados está a uns 3 quilômetros da fronteira com a Bolívia. Observei que o trânsito entre os países é contínuo e muito fácil. Para que eu pudesse entender o que era transitar por essa fronteira, resolvi adentrar o país vizinho com meu carro. Ninguém me parou. Apenas observam. Existe um pedágio de entrada onde me cobraram um pequeno valor e já estava na Bolívia.

¹ Disponível em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1661766>

Mal pisei no acelerador tive que parar. Deparei-me com uma passeata de alunos de uma escola boliviana reivindicando paz, e não ao tráfico de pessoas. Nas fotos, pode-se observar um engajamento tanto dos professores como dos policiais que pararam o trânsito e também da população. Todos sorrindo e com sinais de aprovação do movimento. Também reparei no entorno: uma região pobre, com muitos carros e pessoas transitando de um lado para o outro. Entramos no país, seguindo a passeata e observando o semblante dos indivíduos participantes e dos espectadores: parecia que todos se conheciam, que se faziam sinais de positividade e cumplicidade. Justamente uma escola boliviana e eu estava pesquisando uma escola brasileira onde crianças, habitantes dessa região estudavam. Esses episódios me levaram a refletir sobre como as condutas e interações linguísticas poderiam acontecer.



Figura 5: Passeata na Bolívia.

Voltando ao cenário brasileiro e de minha pesquisa, conto um pouco da história desse palco chamado CAIC. Ressalto que está localizado no Bairro Dom Bosco fazendo parte da fronteira Brasil-Bolívia. É uma escola de fácil acesso, tanto para a comunidade que mora no Brasil quanto para a que mora em território boliviano. O ônibus que atravessa a fronteira, para justamente na frente da escola. O prédio é próprio e está localizado ao lado da Secretaria Municipal de Educação. Foi construído especificamente para ser uma escola. Portanto, sem as adaptações que normalmente ocorrem. Está edificada em um terreno de 16.000m² e possui uma área construída de 4.700m².

Os alunos que estudam no CAIC são crianças e jovens que moram nos bairros próximos e também alunos oriundos do país vizinho, especificamente das cidades de Arroyo Concepción, Puerto Quijarro e Puerto Suárez. A maioria das crianças advém de famílias de baixa renda. Segundo o diretor, Sr. Aldo, um grande número de alunos tem como língua materna a espanhola e a maioria deles, residentes do lado boliviano. Observei que a escola desenvolve um projeto de inclusão muito evidente, mas a inclusão de crianças especiais e não de falantes de espanhol. Em todas as salas que tive a oportunidade de assistir aulas, encontrei pelo menos uma criança especial: surdos, deficientes físicos e neurológicos. A escola tem professores que utilizam a língua de sinais para as crianças com essa deficiência. Presenciei uma aula de português onde um aluno surdo, boliviano, tinha uma professora brasileira como intérprete de Libras.

Antes de observar as aulas, deparei-me com uma escola muito centrada na formação dos alunos, com relação à inclusão, como já mencionei, mas também na formação moral e o respeito em todos os sentidos: pátria, educação, comportamento social e amor à escola. Recém chegada ao CAIC, encontrei os alunos no intervalo e observei que havia professores fazendo atividades com as crianças: pulando corda. Depois, soube que existe uma escala para que sempre dois professores coordenem as atividades do intervalo. Durante todo o intervalo há música. Existe uma cabine de som onde alunos se tornam DJ's.

Assim que o sino tocou, todas as crianças formaram fila, os professores assumiram seus alunos e uma das coordenadoras tomou a palavra. Nada muito sofisticado, um pátio coberto, um microfone com uma caixa de som. Foram dadas as instruções do dia e o que verifiquei depois, me fez lembrar meus tempos de colégio das irmãs de N.Sra. de Lourdes, onde estudei. Todos rezaram o Pai Nosso, alunos e professores; uma das professoras cantou uma música religiosa sobre Jesus e depois TODOS cantaram o Hino da Escola com uma determinação e alegria que fiquei perplexa. Após as atividades, a coordenadora foi pedindo que cada grupo fosse levado por seu professor à sala de aula. Em fila, não em silêncio total, mas com calma e respeito. Na sequência passo a descrever meus primeiros contatos com as aulas na escola.



Figura 6: Alunos no pátio da escola.

O contexto das Aulas

Assisti as aulas no CAIC, que totalizaram 7 horas de gravação mas, para delimitar a discussão desse trabalho, apresentarei recortes que estão em consonância com os objetivos desta investigação. Em um primeiro momento, pensei em optar por escolher as turmas do 6º e do 2º anos do Ensino Fundamental para delinear minha pesquisa.

Meu primeiro contato foi com a turma do 6º ano, na aula de português, ministrada pela Prof. Sulamita. A professora pediu aos alunos que lessem textos do livro didático e com isso pude observar que os alunos bolivianos tem pouca dificuldade na leitura de textos em português. As dificuldades de pronúncia que verifiquei eram as que são usuais quando uma pessoa de língua espanhola tenta falar português. Alguns alunos, se não me fossem apontados, nem saberia que eram bolivianos.

Confesso que depois dessa aula, fiquei alarmada, pois não verifiquei a emergência da translinguagem que ansiava ver. Na segunda vez que assisti a aula da Prof. Sulamita, a partir de uma observação do Prof. Ruberval, que também estava lá, pensei que esta poderia ser uma sala de aula investigada, justamente pela capacidade de alguns alunos bolivianos falarem português sem que se verificasse vestígios de sua língua materna, o espanhol. Também observei

nessa mesma sala e depois em outras, que os alunos que tinham como língua materna o espanhol, entre eles, se falavam nesse idioma. Em nenhum momento a professora utilizou a língua espanhola durante a aula.

A segunda turma que pensei em incluir em minha pesquisa, foi a do 2º ano do Ensino Fundamental, onde a Prof. Ligia faz um trabalho interessante. Os alunos desta sala, comparados aos do 6º ano, são mais novos, portanto a influência de sua língua materna, o espanhol, é um pouco mais visível. Observei que, em alguns poucos momentos, a língua materna interferia e algumas palavras eram ditas em espanhol. A professora, uma neuropedagoga, se utiliza da língua portuguesa quase que o tempo todo em sala de aula. Somente em alguns pouquíssimos comandos a Prof. Ligia se utiliza da outra língua, que confessa não conhecer muito bem.

Porém, quando tive a oportunidade de participar como ouvinte da terceira e última turma que foi a do 1º ano do Ensino Fundamental da Prof. Mariza Benta, defini essa como a sala de aula que seria investigada nesta pesquisa. A turma é composta por 17 alunos sendo que 14 tem como língua materna o espanhol e 3 o português.



Figura 7: Sala de aula da Prof. Mariza Benta, alunos e pesquisadores

Enfatizo que é um grupo de 1º ano onde a maioria está em sala de aula pela primeira vez e estão sendo alfabetizados em português. Afirmo que foi muito positivo eu ter chegado a essa sala de aula, com essa professora, depois de tantas turmas visitadas. A transgressão de práticas, tanto no trabalho como na vida, sempre fizeram parte de minha caminhada e acredito que sempre farão e como que um presente dos céus, o que observei e escutei nessa turma foi exatamente isso: transgressão. A partir de um pensamento lógico, a professora, com os poucos recursos que são disponibilizados, trouxe novas práticas para dentro de sua sala de aula. Ora, se tenho alunos que não falam o português, tenho que me adaptar aprendendo palavras no idioma materno deles. Se não consigo me fazer entender, como vou ensinar? Deduzo esse raciocínio a partir das falas da professora e de sua prática.



Figura 08: Sala de aula da Prof. Mariza Benta, alunos e pesquisadores

Destaco, também, nas minhas observações, dois aspectos importantes na sala da Prof. Mariza Benta: a iniciativa de trazer a cultura da Bolívia junto à brasileira, colocando na parede da sala as bandeiras dos dois países. Também nas apresentações dos alunos de música e dança bolivianas, na comemoração do dia dos pais que aconteceria no dia seguinte. O segundo aspecto que destaco é a utilização de uma cartilha que a professora comprou na Bolívia. Quer dizer, a professora utiliza a cartilha de alfabetização oferecida pela escola, em português, mas em paralelo utiliza a cartilha em espanhol. Dessa maneira estimula os alunos a aprender a ler as duas cartilhas, respeitando o idioma materno dos mesmos e estimulando o uso do português.

Como última observação com relação às aulas da prof. Mariza Benta, destaco que ela ministra suas aulas em português e ao mesmo tempo o espanhol flui quando se dá conta de que o aluno não entendeu seu comando. Também é preciso se comunicar com os pais dessas crianças que falam somente o espanhol. Perguntei se ela havia estudado o espanhol e respondeu-me que não. Seu conhecimento vem a partir de sua origem, Rio Grande do Sul, onde o contato com esse idioma é muito grande e com o que emerge nas conversas com as crianças e seus pais.

A partir das observações nessas 3 turmas, verifiquei que nessa escola o espanhol emerge nas aulas até que desaparece, oficialmente. Afirmo isso pois quando comunicam-se entre eles, os alunos que falam espanhol se utilizam desse idioma. É um fenômeno muito interessante: conversam em português com a professora, com os colegas brasileiros e seguem a conversa em espanhol com seus conterrâneos tão somente ao virar a cabeça. Porém, escolho a sala do 1º ano do Ensino Fundamental da Prof. Mariza Benta como objetivo desta pesquisa e após análise do material coletado, defino pergunta e objetivos da mesma.

Pergunta da pesquisa e objetivos da investigação

Esta pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta:

- I. Que aspectos de translinguagem podem ocorrer na interação professor-aluno em uma sala de aula de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia?

A partir deste questionamento, os seguintes objetivos foram definidos:

Geral:

Investigar que práticas translíngues podem emergir na interação professora-alunos em uma sala de aula em uma escola na fronteira Brasil-Bolívia.

Específicos:

- Identificar e discutir que aspectos relacionados à translinguagem podem ocorrer na interação professora-alunos em sala de aula;

Aspectos metodológicos

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, surgiram muitas incertezas com relação à metodologia que contemplasse respostas às perguntas norteadoras. As discussões nas sessões de orientação foram fundamentais para que definisse os objetivos deste trabalho e conseqüentemente a metodologia a ser utilizada. Em uma dessas

reuniões, meu orientador e eu discutíamos o lócus desta pesquisa e decidimos que não mais seria em uma sala de aula de espanhol de um curso de Licenciatura e sim em uma zona de fronteira. Nessa perspectiva, tínhamos as opções da cidade de Ponta Porã, fronteira com Paraguay e Corumbá fronteira com Bolívia. Depois de análise, a decisão foi tomada e definimos que a pesquisa seria realizada na escola CAIC da cidade de Corumbá-Mato Grosso do Sul-Brasil.

Em razão dessa mudança de lócus e todas as perspectivas que dessa atitude emergiram, a metodologia foi definida como de caráter qualitativo de cunho exploratório, com base na metodologia emergente pós-moderna e no conceito de rizoma. A opção por várias metodologias requer inovações conceituais conforme propõe Takaki (2012) quando reconhece que a utilização de várias perspectivas metodológicas leva a resultados variados, tanto no âmbito das avaliações, das interpretações e do próprio resultado da pesquisa. Nesse sentido, a leitura dos autores Creswell (2007), Denzin e Lincoln (2005), Deleuze e Guattari (1995), Somerville (2008), Takaki (2012), Maciel (2014), contribuíram com conceitos que dialogam com a natureza desta pesquisa.

Busco, na metáfora de Creswell (2007), um paralelo com relação ao conteúdo de minha pesquisa, quando este afirma que a “pesquisa qualitativa é um tecido intrincado composto de pequenos fios, muitas cores, texturas diferentes e várias misturas de material.” Nesse contexto, o pesquisador tem que estar atento a toda essa intrincada trama que emerge durante o desenvolvimento da pesquisa e saber torná-la um trabalho único e consistente.

Nesse percurso, destaco a definição de Denzin e Lincoln (2005, p.3). Para eles, a “pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível”. Nesse sentido, a partir do momento em que o pesquisador faz suas observações, gravações, anotações, entrevistas, está abordando e representando interpretativamente o mundo de sua pesquisa. Afirmam ainda os autores, que é uma pesquisa que envolve o estudo de caso em seus ambientes naturais, buscando fazer sentido ou interpretar fenômenos em termos de significados que as pessoas trazem. Por outro lado, o pesquisador deve estar atento às questões que não eram aparentes e que podem surgir durante o processo.

Uma das características que define a pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2007), é que em todo o processo de pesquisa, os pesquisadores mantêm o foco em

aprender o significado que os participantes detêm sobre o problema em questão, não o significado que os estudos trazem para a pesquisa ou os teóricos da literatura. Ademais, o autor acrescenta que a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação onde os pesquisadores interpretam o que veem, ouvem e compreendem, sempre que essas interpretações estejam vinculadas aos estudos prévios. Semelhante aos estudos do autor, a observação realizada nesta pesquisa, manteve o foco naquilo que a professora trouxe de significado com relação à teoria estudada anteriormente.

Outra característica que Creswell (2007) aponta, é que a pesquisa qualitativa é um processo emergente. Significa que os objetivos iniciais podem mudar, que todas as fases do processo podem mudar, após as pesquisas entre o campo e a coleta de dados. Nesse sentido, após a coleta de dados, a forma desta pesquisa foi sendo moldada e adaptada às questões que emergiram das gravações, anotações e entrevistas.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, houve a redefinição de suas perguntas e objetivos específicos de modo que, por esse motivo, as características de uma epistemologia da emergência se justifica. Essa epistemologia enfatiza o processo irracional, confuso e incorporado de se tornar o outro em si mesmo na pesquisa. Nesse sentido, Creswell (2007) afirma a imagem da experiência vivida pelo pesquisador quando de sua coleta de dados, que se mantém, podendo assim o pesquisador retornar a ela repetidamente e explorar seus significados em múltiplos modos de expressão tornando-se um processo de pensar e gerar a partir das situações que emergem.

Nesse raciocínio, ao pensarmos em epistemologia da emergência, Somerville (2008) revela que é um processo que não pode começar com lógica pois vem de um lugar desconhecido. A autora formula a seguinte pergunta: “Como eu posso me abrir para o que eu ainda desconheço?” Exatamente esse questionamento abre espaço para a necessidade de uma epistemologia da emergência.

Em razão da característica emergente da pesquisa, o desenvolvimento da mesma não segue uma ordem cronológica e racionalmente estabelecida. Dessa maneira, o desenvolvimento do conceito de rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995) oferece uma concepção mais flexível para que a pesquisa aborde os aspectos realmente relevantes que possam emergir. Destaco a concepção de rizoma dos autores ao afirmar que “um rizoma incessantemente estabelece conexões entre cadeias semióticas, organizações de poder e as circunstâncias relativas às artes, às ciências e às lutas sociais”. O sentido do desenho de um rizoma, comparado com a imagem de uma árvore, não remete a uma perspectiva fixa ou linear. Pelo contrário, são

representações irregulares que vão estabelecendo conexões onde não existe ordem cronológica, nem começo meio e fim, sendo possível retomar a pesquisa a partir de qualquer ponto. É exatamente a realidade de uma pesquisa como esta, onde os objetivos, os fatos foram surgindo e nos levando, meu orientador e eu, a caminhos que não havíamos delineado.

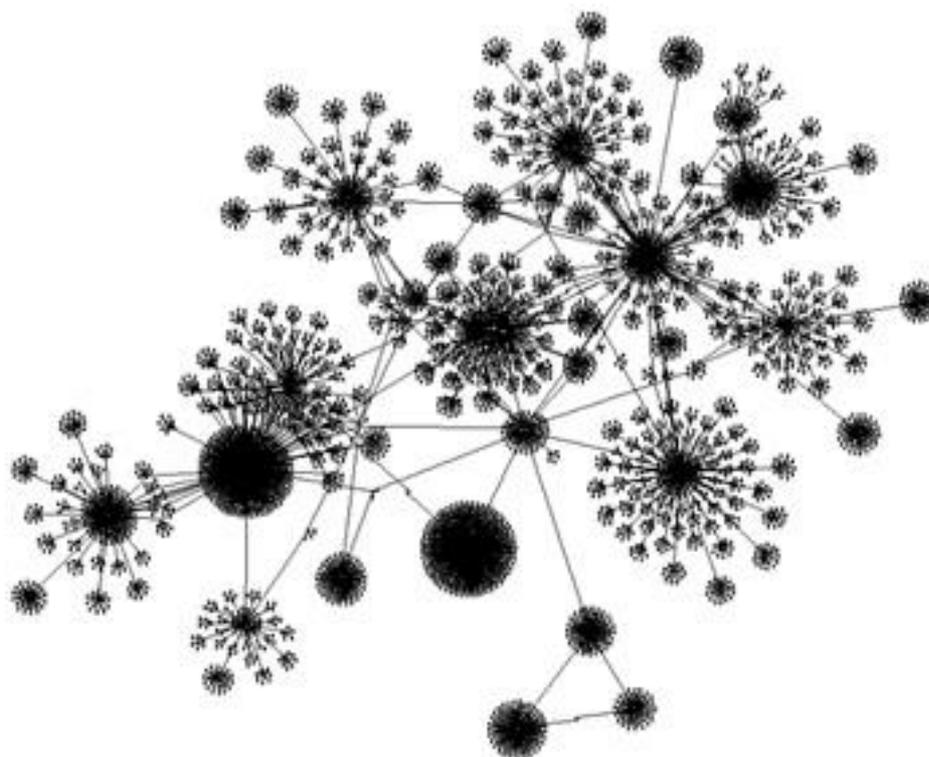


Figura 9: Rizoma

Sendo assim, remeto essas considerações ao contexto dessa pesquisa, em que busquei selecionar aspectos de translinguagem de um contexto de que não me era familiar. Em função disso, os aspectos que emergiram puderam ser categorizados em uma perspectiva metodológica que acatasse a possibilidade da pesquisa em movimento e a incompletude do recorte feito por mim no processo de organização e análise de dados. Nesse sentido, não há uma hierarquia de aspectos mais ou menos importantes e o leitor poderia começar por qualquer um dos pontos do rizoma.

Coleta de dados e o desenho da pesquisa

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados diário de bordo, fotos, entrevistas de forma informal com a professora, gravação em áudio e vídeo da interação professora e alunos.

Os dados foram coletados em três viagens que fiz à cidade de Corumbá.

Dias 28 e 29 de Julho de 2016. A primeira viagem teve como objetivo o reconhecimento do local e a solicitação das permissões necessárias. Visitei a Secretaria de Educação, especificamente a técnica Cidinha. Relacionei os documentos necessários para que a pesquisa se realizasse dentro das normas. Após essa visita me dirigi à escola CAIC e tive uma conversa com o Diretor. Expliquei meus objetivos e como seria a pesquisa, já que teríamos crianças envolvidas. Eu assistiria a algumas aulas e também as filmaria. O Sr. Aldo foi muito solícito, disse que a escola está aberta a pesquisadores e que se encarregaria de todos os documentos necessários para que se fizessem as gravações. Nesse primeiro momento, aproveitei para assistir algumas aulas, mesmo sem gravar, para que tivesse uma ideia do que encontraria, ou não, com relação às minhas expectativas que vieram da teoria e das leituras.

Dias 11 e 12 de Agosto de 2016. A segunda viagem ocorreu duas semanas depois e a partir de uma reunião com as coordenadoras, escolhi as salas de aula que gostaria de assistir. Foram 2 dias de coleta de dados em várias salas de aula. À medida que assistia às aulas de uma turma, gravando, comecei a verificar diferenças marcantes que me levaram a fazer algumas escolhas. Na ocasião estava preocupada, pois não conseguia verificar a emergência da translinguagem nas gravações.

No segundo dia, pedi à coordenadora que me levasse a um grupo de 1º ano. Ela me levou a uma sala que na realidade se tornou a estrela de minha pesquisa. Passei a primeira parte da manhã fazendo minhas gravações e depois do intervalo voltei à mesma sala, mas agora com o Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, meu orientador, e o Prof. Dr. Ian Martin, professor da York University, Toronto, Canadá, que me acompanharam. O mesmo encantamento que tive, eles também tiveram. Acompanharam-me também no 6º ano, onde se depararam com um panorama completamente diferente. Então, tínhamos 2 turmas opostas com relação à translinguagem. A primeira, onde esta pesquisa ocorreu, por conta de que quase todos os alunos possuem a língua espanhola como materna e estarem sendo alfabetizados em português. A segunda, onde uma parte dos alunos tinha o espanhol como língua materna, mas já estavam na escola por mais tempo e tinham sido alfabetizados em português e sua fala já não mais apresentava sotaque.



Figura 10: Interação do Prof. Dr. Rubeval F. Maciel com alunos da sala investigada



Figura 11: Interação do Prof. Dr. Ian Martin com alunos da sala investigada

Na parte da tarde segui com minha pesquisa, assisti as aulas de outras turmas, mas uma delas, a do 2º ano, fez emergir alguns questionamentos relacionados a alunos que tinham como língua materna o espanhol; eram um pouco menos da metade, mas já estavam praticamente alfabetizados em português. Não era a primeira vez que tinham contato com a escola. Neste

caso, a professora tinha que intervir muito pouco com palavras em espanhol. No fim desse segundo dia de pesquisa no CAIC, tive a sensação de que o material que eu tinha era suficiente.

Dias 24 e 25 de novembro de 2016. Na terceira e última viagem, como já tinha definido o lócus desta pesquisa, o 1º ano do ensino fundamental da professora Mariza Benta, somente fiz gravações nessa turma,

Como resultado, coletei 7 horas de gravações em vídeo, 3 horas de gravações em áudio. Durante as gravações registrei comentários e aspectos relevantes em meu diário de bordo. Além das gravações na sala de aula investigada, fiz vídeos e fotos de toda a escola.

A partir de então comecei a estudar todo esse material coletado. Fiz a transcrição de todas as falas e comecei a garimpar os casos que defini como relevantes a todo o estudo teórico realizado anteriormente. Na etapa seguinte, após a definição do que seria utilizado nesta pesquisa, comecei a categorizar os casos emergentes conforme as categorizações de Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Ressalto que emergiram categorias não mencionadas nos estudos desses autores e então decidi que as mesmas fariam parte deste trabalho.

Os dois primeiros capítulos já estavam definidos e escritos. Restava então escrever o terceiro com o conteúdo do material coletado.

Portanto, esta dissertação está dividida em introdução, dois capítulos teóricos e um capítulo de análise de casos.

No capítulo 1 discorro sobre o monolinguismo na Europa, a colonização da América por parte da Espanha e as implicações com relação à imposição da língua espanhola. Por fim, aspectos sobre as perspectivas do ensino de língua estrangeira orientadas pelo monolinguismo.

No capítulo 2 situo o mundo nos séculos XX e XXI e trago à tona teorias que tentam resgatar o plurilinguismo que caracteriza a população mundial. Descrevo e analiso as teorias translíngues a partir dos teóricos Garcia (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015).

No capítulo 3, a partir de uma perspectiva teórica, busco, por meio de um olhar situado, investigar as práticas de translinguagem que emergem da interação professora-alunos em um contexto de ensino situado em uma zona de contato, cujos alunos são em sua maioria bilíngues. Analiso e discuto os casos que emergiram a partir das gravações e entrevistas que coletei no momento de pesquisa em Corumbá e busco paralelos com as categorias definidas no Capítulo 2.

CAPÍTULO 1 - REVISITANDO A INVENÇÃO DO MONOLINGUISMO NA LÍNGUA ESPANHOLA

Nas últimas décadas, o conceito de monolingüismo tem sido questionado e discutido por teóricos da Linguística Aplicada. Monteagudo (2012) observa que com relação a essa orientação, existe um modelo normativo, aceito e interiorizado que preceitua que é o natural, o normal, o esperável, enquanto que o bilingüismo (ou plurilingüismo) é o especial, o excepcional, o anômalo. Neste capítulo, situo o leitor acerca das questões relacionadas a esses conceitos e o direciono, especificamente, para os eventos ocorridos no que diz respeito à língua espanhola.

Para tanto, o capítulo será dividido em três partes. Na primeira, discorro sobre a invenção do monolingüismo que ocorreu na Europa por volta do século XVIII. Em seguida, verso sobre o momento de colonização da América por parte da Espanha, a colonização das terras do novo mundo e as implicações ocorridas com relação à imposição da língua espanhola. Por último, exponho alguns aspectos sobre as perspectivas de ensino de língua estrangeira orientadas pelo monolingüismo.

No que se refere à origem do termo monolingüismo, Canagarajah (2013, p. 27) afirma que “o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos inter-relacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII”. Esses pressupostos serão discorridos ao longo do capítulo. O autor também explica que os termos que tem origem na orientação monolíngue são especificamente formados por valores e filosofias que foram instituídos em um período histórico específico e também em uma condição social particular, que serão discorridos neste capítulo.

Autores como Rocha e Maciel (2015), explicam que o estabelecimento histórico dos Estados nacionais na Europa, a partir do século XVIII, impõe a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de território (lingüístico), fazendo emergir a noção de identidade nacional. Observo que, a definição dos autores, vem ao encontro com a definição de orientação monolíngue exposta no parágrafo anterior demonstrando o conceito de normatização dessa orientação, acrescentando a ideia de territorialização. Canagarajah (2013) infere que “ambos língua e comunidade estavam enraizados em um lugar, o qual ajudou a territorializá-los em uma específica localidade”. Com o objetivo de entender mais especificamente o fenômeno do monolingüismo, discorro na próxima seção seu trajeto até que fosse imposto principalmente na Europa.

1.1. O Monolinguismo na Europa

La lengua es compañera del Imperio.
Antonio de Nebrija

A partir do século XVIII, a ideologia do monolinguismo tomou forma de maneira vigorosa, concomitantemente com o momento em que emergiram alguns Estados nacionais europeus como Alemanha e França. Conforme aponta Monteagudo (2012), o monolinguismo pode ser estudado a partir do plano individual e do social. O primeiro é quando um grupo, seja uma comunidade ou um país, tem uma só língua e esta é usada pela maioria de seus membros. O segundo, o qual será desenvolvido ao longo do capítulo, mostra que o monolinguismo não é um fenômeno espontâneo e na maioria das vezes é resultado de uma série de operações glotopolíticas e da homogeneização de populações falantes de várias línguas.

No que diz respeito à construção da orientação monolíngue, Canagarajah (2013, p.27) cita algumas considerações de estudiosos:

Roy Harris considera esta orientação “um mito ocidental” Harris (2009, p.43) e Michel de Certeau chama isso “de uma ambição ocidental” de Certeau (1984, p. 133), de Certeau localiza sua origem na “ideologia do Iluminismo” de Certeau (1984, p. 166). Ele associa essa orientação com o surgimento da ciência empírica, industrialização e burocracia. Coletivamente, esse movimento exibe uma orientação positivista à realidade, transformando as experiências em conhecimento gerenciável e disciplinado. A orientação monolíngue parecia ser uma promessa eficiente, controlada e transparente, características valorizadas pelo Iluminismo.

A partir desse posicionamento, interpreto que o monolinguismo tem sua origem como consequência de eventos que ocorreram no ocidente, sendo um deles o Iluminismo e suas ideologias que serão referenciados no parágrafo seguinte. Parecia que as ideias estavam todas sob controle, que o mundo existiria de maneira transparente e eficiente. Foram eles que levaram sua implantação e solidificação na Europa Ocidental, junto com os efeitos da modernidade que à época emergia.

O Renascimento foi um movimento que ocorreu na Europa, entre os séculos XIV e XVI, que incentivou a separação entre o pensamento baseado na fé (religioso) e o pensamento baseado na razão (ciência). Como afirma Souza (2016), esse movimento determinou profundas transformações no modo de pensar e agir do homem. A esse fenômeno se seguiu o Iluminismo que foi um movimento intelectual que mudaria as estruturas sociais da Europa e do mundo Ocidental.

O movimento Iluminista, segundo Medeiros (2014), surge exatamente no período que marca o fim da transição entre o feudalismo e o capitalismo. Representava, então, a ascensão das ideias de uma classe específica: a Burguesia, que no início do século XVIII, já se havia transformado em uma forte e rica classe social. Acrescenta o autor que as ideias iluministas surgiram para resolver os problemas enfrentados por essa forte classe social, tais como a intervenção do Estado na economia e os limites de sua atuação política. Nessa época ocorreram transformações políticas, dentre elas, a criação e consolidação dos Estados-nações.

Conforme ressalta Canagarajah (2013), o crescimento da orientação monolíngue não aconteceu de maneira conjunta e tampouco sem desafios. O autor acrescenta também que existem diversos pontos de origem dessa orientação e simplifica a explicação considerando que é construída das seguintes ideias:

Língua=Comunidade=Lugar;
1 língua= 1 identidade;
Língua como um sistema autônomo;
Língua mais pura e separada das outras;
O lócus da língua como cognitivo, em vez de contexto social, ou em vez de
matéria;
Comunicação baseada na gramática em vez de prática, e forma isolada a
partir de sua inserção ecológica.
(CANAGARAJAH, 2013, p. 28)

Os paradigmas mencionados no excerto acima se relacionam com a concepção que temos hoje sobre a comunicação. Para que esta ocorra de maneira eficiente se requer uma língua comum e normas compartilhadas. Dessa forma, os pressupostos do autor, mencionados no parágrafo anterior, apresentam um contexto muito objetivo onde cada componente tem sua função, seu lugar e sugere uma automação. Vejo que o autor define o lócus da língua como sendo cognitivo e não está dentro de um contexto social, o que indica um modelo pré-formado, automatizado. Certeau (1984) *apud* Canagarajah (2013, p. 27) “associa esta orientação com a ascensão da ciência empírica, industrialização e burocracia. Um evento que parecia prometer eficiência, controle e transparência. ”

Ao levantar essa questão, Monteagudo (2012, p.45) observa que o fenômeno do monolinguismo “é mantido artificialmente pelos Estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a “oficialmente” reconhecida”. Não se caracterizava então como um fenômeno espontâneo e, sim, algo forjado a partir de objetivos específicos. Isso implica em entendimentos de que o monolinguismo é um processo artificial criado a fim de homogeneizar

populações com o objetivo de criar comunidades e, portanto, em nenhuma hipótese pode ser caracterizado como “normal”.

Assim, observo que, apesar da aparente facilitação, o monolinguismo se mostrou ser uma ferramenta de exclusão, uma ferramenta de poder escondido sob a ideia de unificação, comunicação e a formação da língua nacional, orgulho de uma comunidade. Na próxima seção discorro sobre os antecedentes do convívio das línguas e traço uma trajetória do bilinguismo e plurilinguismo.

1.1.2. Os antecedentes: bilinguismo e plurilinguismo

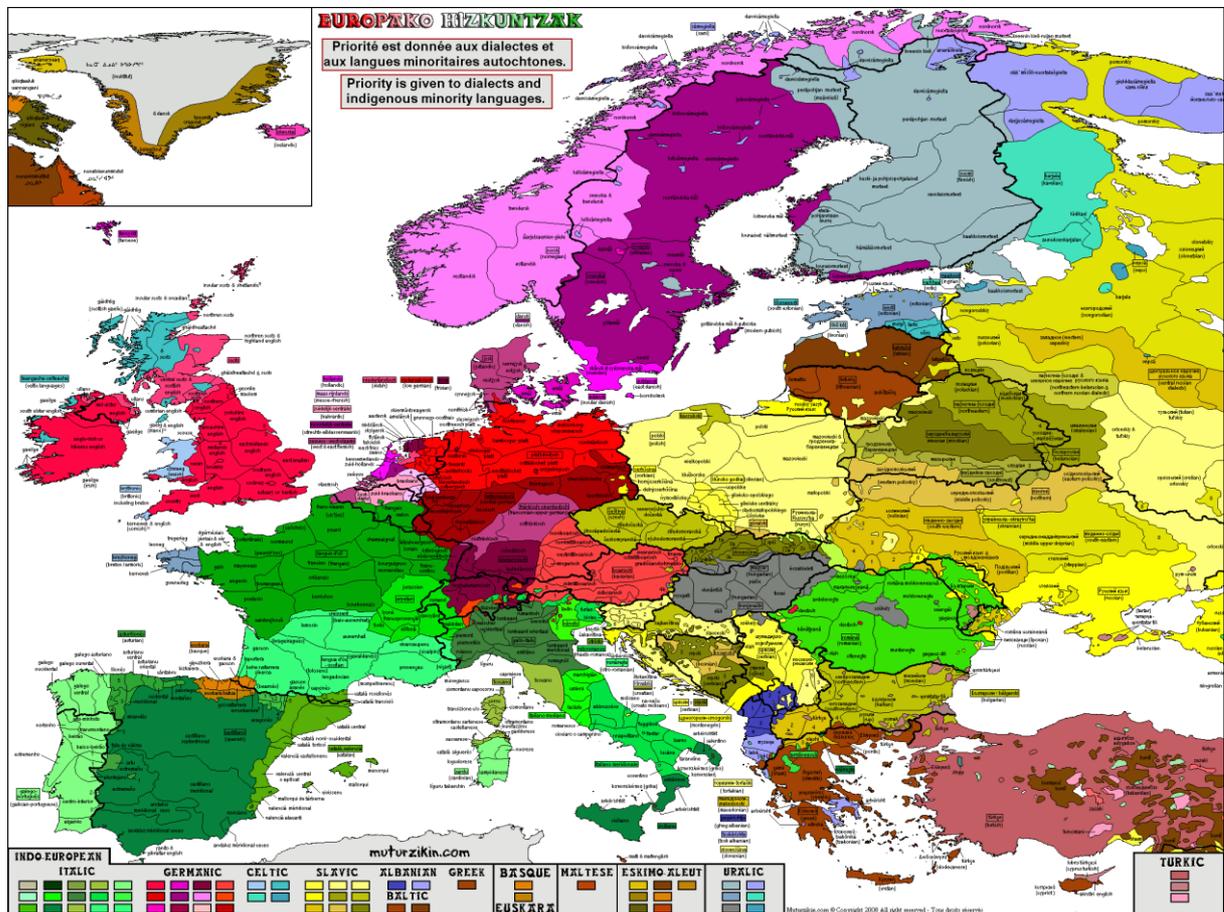


Figura 12: As línguas da Europa. Enviada pelo Professor Monteagudo em 2016.

À medida em que percorremos a história da civilização ocidental, até os dias de hoje, pode-se afirmar que o plurilinguismo e o bilinguismo sempre existiram, e como afirma Monteagudo (2012), que os mesmos não são, de maneira nenhuma, fenômenos extraordinários. Antes do evento do monolinguismo, as comunidades conviviam cada uma com sua língua ou

línguas. O plurilinguismo era o fenômeno natural onde não havia uma separação e sim uma harmonização entre os povos.

Nesse contexto, Palmer (1984) *apud* Monteagudo (2012) afirma que é possível constatar que na Roma antiga, toda a elite era bilíngue, pois todos os cidadãos cultos utilizavam o grego para a comunicação e ainda acrescenta que essa era a língua franca da metade oriental do Império. O convívio com as línguas ocorria, pois os letrados tinham que ser bilíngues porque o latim continuava a ser a língua da cultura da região.

Soca (2015, p. 02), afirma que “o bilinguismo era o mais corrente: o uso de mais de uma língua era considerado natural e desejável”. O autor acrescenta que a aristocracia grega dominava o grego, uma língua de prestígio, porém, toda a região do Mediterrâneo era percorrida por mercadores que falavam diversas outras línguas. O plurilinguismo na região era um fenômeno natural. A relação entre os indivíduos era inevitável. A aristocracia que tinha o grego como língua dominante tinha que se comunicar com os mercadores que falavam outras línguas.

Não só na Roma antiga, mas também na Península Ibérica, o plurilinguismo ocorria e várias línguas coexistiam e cada uma tinha sua especificidade com relação às práticas orais e escritas. Nesse sentido, em Monteagudo (2012, p. 45):

A mesma Península Ibérica, por acaso no século XIII, era uma região plurilíngue, com várias línguas escritas, duas delas de ampla circulação (latim, só escrita, e árabe, falada e escrita), outra com cultivo exclusivamente literário, mas procedente de fora da Península Ibérica (o occitano), outra mais com uso ritual (o hebreu), os diversos romances em pleno processo de emergência como línguas escritas (galego-português, asturleonês, castelhano, aragonês e catalão) e ainda o basco, carente de cultivo escrito.

Por meio das constatações do autor, existiam vários tipos de bilinguismo onde a escrita e a fala se intercalavam e que muitas dessas línguas desapareceram ou se tornaram raras. Esse pensamento pode ser associado à citação de Canagarajah (2013) de que as línguas definidas como irrelevantes ou inferiores podiam ser suprimidas ou levadas a morrer. Alinhado a esse pensamento, Soca (2015) acrescenta que nas sociedades modernas o normal é que os Estados nacionais sejam monolíngues. No mesmo raciocínio, o autor afirma que na existência de outras línguas, estas serão apagadas, ignoradas ou tratadas como inferiores, as quais não vale a pena ter em conta.

1.1.3. O processo de transformação: bilíngue/plurilíngue para monolíngue

Ao abordar o mecanismo que leva ao processo da transformação de uma comunidade bilíngue para uma monolíngue, indago como se deu essa “invenção” como se refere Monteagudo (2012). Parafraçando Soca (2015), existe um paralelo entre a história das línguas nacionais e a história da opressão incidindo no exercício da autoridade de forma violenta. O exercício dessa autoridade por parte dos grupos mais poderosos sobre os oprimidos fez com que os primeiros se tornassem o grupo dominante e impondo, assim, o poder e consequentemente sua variante como língua oficial. Desse modo, observo que essa “invenção” ocorreu de maneira opressora e imposta pelo poder do mais forte.

Mediante essas constatações, entendo que a implantação do monolinguismo nas comunidades desencadeou uma disputa e competição. Conforme aponta Canagarajah (2013, p. 31), “tais considerações podem levar à comparação, competição e à conquista. Como já vimos, esses processos começam dentro do Estado-nação. Línguas minoritárias dentro do Estado-nação são definidas como irrelevantes ou inferiores”. A brutalidade com que esses pressupostos foram implantados, infere que a separação das línguas e sua propriedade foram utilizadas como desculpa para a definição de territórios ou a anexação de outros.

As abordagens pelas quais o Estado se valeu para implantar essa uniformização foram diversas, pois, além dos hábitos linguísticos, era necessário moldar as consciências dos cidadãos daquelas regiões. Nesse sentido, Monteagudo (2012) cita dois meios básicos utilizados para que se fizesse tal mudança: a língua foi usada administrativamente pelos aparelhos do Estado e pela burocracia; o outro, o aparelho educativo, que teve e ainda tem, uma influência direta e eficaz sobre mudanças de tal porte.

No que diz respeito aos aparelhos do Estado e a burocracia, os estudos de Fisherman (1971,1975) *apud* Torquato (2010) indicam que no que se referem às Políticas Linguísticas, as primeiras ações se desenvolveram no contexto da constituição dos novos Estados-nações. O autor aponta ainda que a emergência das nações, o nacionalismo e o planejamento linguístico estavam interligados, sendo que o nacionalismo exerceu um forte impacto sobre as atividades que regulamentaram as línguas sob determinação do Estado.

Sobre esse aspecto, Torquato (2010, p.7) também pontua que:

Na construção do nacionalismo pelo Estado, o planejamento linguístico, inicialmente, configura-se como parte do processo de formação e consolidação do Estado-Nação. A configuração do Estado moderno demanda

a adoção e oficialização de uma língua para o contato administrativo entre o povo e o poder constituído.

A afirmação de Torquato (2010) define a posição da linguística em todo o processo da construção dos novos Estados que estavam sendo lavrados. Noto que o poder da língua foi determinante para que se concretizasse a formação dos Estados-nação. Foi o eixo em volta do qual se formou o potente fato histórico que revolucionou o mundo. No que se refere ao aparelho educativo, Zeni (2010) observa que com relação ao contexto histórico do Iluminismo, é necessário que se desenvolvam alguns conceitos. Para Niskier (2001, p. 110) *apud* Zeni (2010, p. 2) “o Século XVIII tornou-se, por excelência, o século dos filósofos, não porque tivessem uma doutrina explícita, mas porque se tratava de uma atitude e de um conteúdo de ideias”. Além disso, o autor potencializa a reflexão sobre a educação naquele momento. A observação de Cambi (1999, p. 326) *apud* Zeni (2010, p.2) explica que nessa época, “assiste-se a uma ampla potencialização do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social”. Desse modo, re-affirmo a posição de Monteagudo (2012) quando aponta a educação como um dos instrumentos que o Estado utilizou para determinar a implantação do monolinguismo.

O excerto que segue demonstra que a educação teve função determinante de unir os elos que faziam parte da instituição do Estado-nação e de seu funcionamento perfeito. Vejamos:

À educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais) (CAMBI, 1999, p. 326 *apud* ZENI, 2010)

A esse respeito, o autor demonstra a força do instrumento educação, no sentido de homologar classes e construir a consciência de cidadão, como ele mesmo afirma. Desse modo, o Estado consegue a manipulação da população e assim construir os novos Estados oficiais. Acrescento a citação de Habermas (1994) *apud* Monteagudo (2012, p. 49) quando diz:

Assim, não se pode esquecer a relevância dos meios de comunicação e em geral de todas as instituições do que Habermas denominou a ‘publicidade burguesa’: meetings, clubes políticos e esportivos, comemorações e festividades públicas, cassinos, tertúlias, etc.

Sob essa perspectiva, observo que o Estado conseguiu envolver toda a população no sentido de moldar suas consciências. A utilização da língua fez o elo que garantiu a concretização dos objetivos de limitar em um espaço único os indivíduos .

Exponho também a sequência de relatos de Monteagudo (2012) quando se refere à construção do Estado nacional. O autor ressalta o interesse de determinados grupos sociais que também contribuíram para que o programa de nacionalização acontecesse. Grupos esses que pertenciam à burguesia industrial, comercial e financeira e também a certos setores da intelectualidade, entre outros.

No entendimento de Canagarajah (2013, p. 29) “a língua da comunidade dominante pode ser imposta às outras. Línguas minoritárias e comunidades em um lugar, além das novas línguas que estão surgindo, perdem seu direito a aquele lugar e provavelmente são eliminadas.” Nesse contexto, as comunidades desenvolveram identidades diferentes entre elas, provocando o nacionalismo de cada Estado-nação.

Dessa maneira, a partir da criação de um Estado-nação regido pela orientação monolíngue, nasce um novo sujeito. Desperta um cidadão que por força utiliza somente a língua oficial e que é levado a manter lealdade à coletividade na qual está inserido. Um cidadão que, em grande parte, por meio do sistema educativo é instruído e onde os seus hábitos linguísticos se encarregariam de determinar o meio social. Seguindo esse pensamento, Monteagudo (2012) infere que esse cidadão monolíngue é um cidadão instruído e construído, tanto nas suas competências linguístico-comunicativas, quanto nas suas representações mentais e atitudes. Isso tudo ocorre em grande parte através do sistema educativo.

A partir das constatações acima, entendo que a ideologia apresentada indica comprometimentos muito relevantes no que diz respeito às comunidades. Os indivíduos participantes não podiam se expressar em outras línguas, pois não seriam fieis ao espírito de sua comunidade. Isso criou uma separação entre essas comunidades, cada uma com seus próprios valores e localização. Nessa acepção, Canagarajah (2013) afirma que no momento em que existem várias comunidades em um mesmo lugar, é possível dizer que a orientação monolíngue seja uma atividade colonizadora.

Há, portanto, um esforço muito grande para que essas ideias se tornassem reais e fossem postas em prática. No entendimento de Blommaert (2010, p.43) *apud* Canagarajah (2013, p.29):

No entanto, a fim de efetuar esta ligação entre a língua, comunidade e localidade operacional, as línguas tiveram que ser inventadas. Se a língua é basicamente, um conjunto fluido de recursos móveis, podemos entender os

desafios em formular um conjunto estável e homogêneo de línguas imóveis para representar a comunidade e o local.

Ao respaldar-me nas palavras do autor, interpreto que a conexão dos preceitos básicos do Estado-nação, citado no excerto acima, não foi de fácil construção. Assim, parafraseando Canagarajah (2013), os esforços heroicos para a padronização da língua bem como sua purificação e codificação, foram necessários e deve-se considerar também as motivações por trás de todo esse esforço. Como define Canagarajah (2013, p. 29) “Isso é muitas vezes um processo arbitrário de agrupar diversos recursos semióticos juntos, anexando um rótulo para nomeá-los, e reivindicando a posse deles”. A ideia de poder centralizando é um processo arbitrário.

Dessa forma, como relata Monteagudo (2012, p. 49) “nascia assim a ideologia da monoglossia² e o modelo do Estado-nação monolíngue, ao tempo que se iniciava a construção discursiva da nova nação de “língua nacional”. Nessa acepção, Soca (2015) pontua que no começo do século XIX o monolinguismo começou a adquirir prestígio e fortalecendo as características e as fronteiras das identidades. Considerando tais preceitos, a imposição do monolinguismo através da força do poder a fim de criar Estados-nações fortes, teve como aliada a propaganda negativa com relação ao bilinguismo.

A partir do momento que o monolinguismo se torna normal, Monteagudo (2012) afirma que é possível verificar que o Estado-nação tem o seu surgimento com todas as implicações políticas e geográficas que o fenômeno infere. Não se pode separar o fenômeno do monolinguismo com a invenção do Estado-nação. O autor acrescenta que o Estado-nação típico europeu é construído a partir da realidade histórica da época, onde estavam acontecendo mudanças com relação ao poder político. O estado era patrimônio da dinastia que reinava onde o monarca era aquele que detinha o poder de tudo e de todos. Essa afirmação será discorrida nas próximas seções.

1.1.4. Os modelos de transformação

² O termo monoglossia, para Bakhtin (1981, p. 270), a monoglossia é o resultado da ação de forças centrípetas que buscam unificar e centralizar a linguagem de forma a mantê-la em alinhamento a posicionamentos dominantes ou hegemônicos.

A construção dos Estados nacionais na Europa ocidental se desenvolvia dentro de uma realidade histórica complexa e como afirma Monteagudo (2012, p.47), no sentido de simplificar essa realidade: “o Estado-nação típico na Europa (ou, se prefere, o primeiro protótipo de Estado-nação europeu) é o construído segundo o modelo napoleônico”. Sobre esse modelo, Monteagudo (2012, p. 47) explica que:

Os revolucionários fundaram a ideia de nação nos princípios de soberania popular e igualdade dos cidadãos, mas ao mesmo tempo decidiram que os franceses constituíam uma nação, e para fazer realidade dos ditos princípios, a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum. Da noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa. Dessa maneira, empreendeu-se um processo de ‘etnicização do estado’: a identidade política adotava assim um fundamento étnico Grillo (1989, p. 22-42). Ficava cunhado o ‘modelo napoleônico’: um estado > uma nação > uma língua.

Houve uma transição muito importante a partir das ideias que tinham os participantes da Revolução Francesa. Um Estado nas mãos de monarcas onde o plurilinguismo e as múltiplas etnias conviviam torna-se, então, uma nação que deveria ser única e singular. Remeto-me a Gindri (2013) quando explica o surgimento do uso para a palavra nação que se distancia da questão étnica, buscando um alinhamento entre uma identidade cultural e uma dominação territorial, política e econômica.

Ainda com referência ao significado da palavra nação, cito Hobsbawn (1990, p.30) *apud* Gindri (2013, p. 57):

Qualquer que seja o significado “próprio e original” (ou qualquer outro) do termo “nação”, ele ainda é claramente diferente de seu significado moderno. Podemos, portanto, sem ir mais além no assunto, aceitar que, em seu sentido moderno e basicamente político, o conceito de nação é historicamente muito recente.

A partir desse excerto, remeto-me à máxima da Revolução Francesa “Liberté, Egalité, Fraternité” e referencio a explicação de Gindri (2013) quando diz que “trata-se de uma busca pela homogeneização cultural, por uma igualdade que não permite a dissonância, isto é, na qual não há espaço para o diferente. O autor acrescenta que dessa maneira nasce o Estado nacional e que a diversidade que existia no império já não pode mais ocorrer.

Nas pesquisas de Monteagudo (2012), o modelo napoleônico, explicitado anteriormente, tinha como objetivo transformar velhos Estados proto-nacionais da Europa ocidental em modernos Estados-nações com todas as características de uma sociedade

monolíngue até aqui observadas. Acrescenta o autor que: “Mas não demorou em se gerar um contra modelo, que aqui vamos denominar *herderiano*, pois a sua inspiração foi atribuída ao filósofo alemão Johann G. Herder (1744-1803) cf. Monteagudo (1999a)”. Seguindo esse pensamento, o autor explica:

Esses processos históricos foram impulsionados por movimentos nacionalistas que também estabeleceram uma relação entre a língua, a identidade nacional e o estado, mas em termos precisamente contrários ao ‘modelo napoleônico’ Baggioni (1997, p. 201-87) apud Monteagudo (2012, p. 50)

Ao contrário dos nacionalistas estatistas (modelo napoleônico), os irredentistas (herderianos) fundavam-se em comunidades que tinham uma língua própria. Para que se entenda melhor esse movimento, uma contribuição relevante é o estudo de Canagarajah (2013) onde observa que um importante ponto de partida para o entendimento da orientação monolíngue é o movimento Romântico. Acrescenta também as ideias de Johannes Gottfried Herder e outros pensadores desse período que definiram a essência de uma comunidade através de sua linguagem. Desse modo o autor completa:

Ambos língua e comunidade foram enraizadas em um lugar, o que ajudou a territorializar em um local específico. Esta equivalência de língua, comunidade e lugar tem sido amplamente chamados de “tríade herderiana” veja Bauman and Briggs (2000); Blommaert and Verschueren (1992). (CANAGARAJAH, 2013, p. 28)

Em outras palavras, a territorialização foi definida pela língua que norteou o enraizamento de uma comunidade, formando assim a tríade. Desse modo, estava estabelecido o Estado-nação, e conseqüentemente o monolinguismo tomava posse de onde o plurilinguismo existia. De acordo com as pesquisas de Monteagudo (2012), os nacionalistas que seguiam as ideias da tríade herderiana, não se apoiavam em um estado pré-existente, ao contrário dos nacionalistas. Esse grupo fundava-se em comunidades caracterizadas pela posse de uma língua própria, mesmo que carentes de tradição cultivada. Desse modo, conforme o autor discorre, a maneira de pensar dos nacionalistas estava completamente contrária à dos estatistas. Monteagudo (2012, p. 50) afirma, que “somos uma comunidade diferenciada porque possuímos uma língua própria e distinta, e por isso mesmo constituímos uma nação, e como tal temos direito a um estado independente”. Entendo que o sentido de nacionalismo aflora e a língua está no centro de todo esse sentimento, no papel de instrumento de unificação.

Para um entendimento mais amplo da Tríade Herderiana, Canagarajah (2013, p. 28) explica que:

Primeiramente, a Tríade Herderiana fez cada língua única e até mesmo separada. Cada língua foi carimbada com a essência da particular comunidade à qual estava associada. A linguagem era capaz de expressar naturalmente apenas os valores e pensamentos que pertenciam a essa comunidade. Esta ideia fez da comunidade os proprietários da língua. Outros eram usuários ilegítimos. Eles não eram capazes de expressar os pensamentos da vida e valores das comunidades na língua de qualquer outro. A Tríade Herderiana também territorializou a língua. A língua que se move para outro lugar está em território estrangeiro. Ela não pode expressar o espírito de outra comunidade ou fazer parte daquele lugar.

A partir da explicação de Canagarajah (2013), entendo que a Tríade Herderiana tomou a língua como ferramenta central e de grande importância em todo um processo de territorialização. Dessa maneira encapsulou as comunidades como que as envolvendo por uma redoma de vidro. Caso a língua ou o indivíduo se movesse para outro território, estaria fora de sua nação, de sua terra, estaria entre forasteiros. Tornou tanto a língua como a comunidade e seus habitantes únicos, mas isolados.

Ao abordar as questões referentes à “invenção” do monolinguismo, depois de discorrer sobre o modelo napoleônico e o herderiano, Monteagudo (2012) explica que é possível ressaltar a associação estreita entre língua, identidade nacional e Estado em toda Europa. Ao abordar os aspectos relacionados ao tema, Monteagudo (2012, p. 51) postula que “o monolinguismo das nações e o uninacionalismo dos Estados é a norma; em correspondência, fomentou-se a monolingualização das populações e dos indivíduos”. Isso quer dizer que o antigo modelo de comunidades bilíngues ou plurilíngues se tornou uma exceção.

Em suma, Monteagudo (2012) afirma que “nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues.” Portanto, dentro da sociedade, o bilinguismo ou o plurilinguismo não existiam ou como pontua o autor, passaram a ser raridade ou uma anomalia. Conclui, então, Monteagudo (2012, p. 51) referindo-se aos modelos napoleônico e herderiano:

Estes dois processos foram impulsionados por e acompanhados de grandes transformações na consciência linguística das respectivas comunidades idiomáticas, e em particular pela criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua nacional, e da estandardização (com a correspondente preeminência da variedade padrão dessa língua). Foi assim que se inventou o monolinguismo.

Associo os argumentos acima à pesquisa de Vesz (2015) quando afirma que a hegemonia da língua nacional marcaria a essência e o espírito de uma comunidade e expressaria

Os povos ibéricos que nessa região habitavam, falavam muitas línguas antes da ocupação românica por volta de 300 a.C. Conforme aponta Soca (2015) : “Na Península Ibérica, antes da chegada dos romanos, não se falava uma só língua, senão várias; cada povoado falava a sua. Menos o euskera, desapareceram e foram substituídas pelo latim”, conforme pode ser observado na figura anterior.

A terra que sob o domínio do Império Romano se chamava Hispania, foi colonizada pelos mesmos e teve instituído o latim como língua oficial. Durante o domínio romano, a região foi invadida por povos germânicos que haviam sido expulsos de seus territórios primitivos. De acordo com Monteagudo (2012) esse fato alterou significativamente a organização da região fazendo desaparecer os quadros do Estado que haviam sido instituídos por Roma, mas mantendo de pé a organização eclesiástica. Todo o território se encontrava dividido em paróquias pois a maioria da população hispano-romana era cristã. Portanto, o latim que era a língua oficial da região e também o cristianismo, favoreceram a coesão dos povos da região.

Mesmo apresentando uma aparente coesão como mencionei acima, por volta do ano 711 d.C, aconteceu a invasão muçulmana que dominou a região por 8 séculos. Um tempo muito longo que fez com que as implicações dessa colonização por parte dos muçulmanos, deixasse marcas indelévels. Nas palavras de Monteagudo (2012): “Com o domínio muçulmano de oito séculos, a influência do árabe – idioma dos conquistadores berberes – foi decisiva na configuração das línguas ibéricas, entre as quais se incluem o castelhano/espanhol e o português”.

No século VIII, iniciou-se o movimento denominado Reconquista que tinha como objetivo a recuperação das terras que os ibéricos cristãos haviam perdido para os invasores árabes. Esse movimento durou cerca de sete séculos, terminando em 1492 com a conquista do reino muçulmano de Granada pelos Reis Católicos de Castilla e Aragón. Dessa maneira, foi possível unificar a região pela fé e também pelo idioma.

O fato de que os reinos de Castilla, León e Aragón exerceram domínio político sobre os demais ao término da Reconquista, dentre todos os idiomas da Espanha, somente o castelhano, falado na região de Castilla e Madrid, foi disseminado. O castelhano tornou-se o idioma prestigiado e oficial e foi utilizado pelos conquistadores e colonizadores espanhóis.

A religião também teve um papel muito importante na colonização da América. Mas outros fatores são relevantes. Eduardo Subirats(1994) *apud* Cruz (2014):

A colonização arrancava também de um decisivo impulso religioso. Movia o afã de riquezas, mas também a fé. Esta fé remontava historicamente dos começos da Reconquista, a seus heróis e seus mitos. A luta cristã contra o Islam, da qual surgiu a identidade religiosa e de casta do espanhol, constitui aquele período prévio e fundacional que condicionava e antecipava em uma medida importante as normas decisivas do processo e a sorte da conquista americana.

A fé cristã exercida na época do Império Romano e a expulsão dos árabes por parte dos Reis Católicos Fernando e Isabel, tornaram-se um fator definitivo para a colonização da América por parte dos espanhóis. Dessa maneira, o idioma castelhano foi levado para as Américas.

1.2. América Espanhola: do multilinguismo ao bilinguismo

Em todo o tipo de conquista, afirma Anchondo (2008), não somente a territorial, mas a econômica e cultural, a língua foi a principal ferramenta para que ocorresse o processo de transformação da sociedade dominada por parte da sociedade opressora.

Ao levar a língua castelhana ao novo mundo, os espanhóis a utilizaram como um instrumento poderoso para impor sua cultura, o comércio, a possibilidade de exploração de todo tipo de riqueza e ao mesmo tempo impondo sua fé cristã. Porém, a descoberta de que esse continente era habitado por povos selvagens, “homens vermelhos” e que esses falavam diversas línguas, levou os colonizadores a repensar suas estratégias e elevar a comunicação como relevante no processo. Ao longo do tempo, as soluções foram sendo impostas, como descrevo na sequência deste capítulo, até que se atingiu o objetivo dos reis católicos de levar sua língua, cultura e religião ao novo continente.

1.2.1. A colonização

Ao abordar os aspectos relacionados à época dos descobrimentos em território espanhol, convém ressaltar o contexto histórico em que estava inserida a Espanha. Em suas pesquisas, Cruz (2014) relata que após a recuperação do reino de Granada pelos reis católicos, os espanhóis se depararam com um novo desafio, que eram os infiéis que haviam permanecido na península. Os mouros sobreviventes ou os que não tinham fugido, continuavam sendo muçulmanos. Ora, como a expulsão tinha o objetivo de cristianizar todo o território, os castelhanos solucionaram o problema, obrigando os infiéis a se converter ao cristianismo e falar a língua castelhana.

Ainda envolvidos com as implicações políticas e financeiras de toda a campanha da Reconquista, com a dificuldade de manter seus domínios, o que era recorrente na época e região, os espanhóis decidiram patrocinar a empreitada de um marinheiro chamado Cristovão Colombo. A ideia era chegar às Índias por um caminho mais curto trazendo à coroa espanhola riquezas e uma rota de comércio privilegiada. A história nos mostra que justamente Colombo se equivocou e ao chegar às terras que pensava ser no continente Asiático, estava chegando a terras desconhecidas até então.

O descobrimento da América por Cristóvão Colombo foi um dos eventos mais relevantes, senão o maior evento que teve como consequência a divulgação de uma cultura e uma língua através de um continente chamado América. Porém, muito tempo se levou até que, primeiro, soubessem que não eram as Índias o território descoberto. Segundo, pensavam que as novas terras era um arquipélago localizado no meio do Oceano Atlântico. Por fim, tiveram a noção de Continente e assim se levam a cabo as estratégias de colonização.

Conforme ressalta Cruz (2014), o ano de 1492 foi aquele em que os europeus invadiram violentamente o continente que levou o nome de América. O autor observa também que, coincidentemente nesse mesmo ano, foi publicada a primeira Gramática Castellana onde Antonio de Nebrija defendia “que sempre a língua foi companheira do império”. Observando a concomitância dos dois eventos citados, concluo que o fato da língua castelhana estar consolidada pela publicação, foi importante e definitivo para a implantação da mesma em terras americanas.

Respalhando-me nos estudos de Anchondo (2008), quando explica que o fato da Coroa espanhola levar sua língua às terras do continente americano, demonstra como ela pode servir de instrumento na imposição da cultura, da religião, do comércio e da exploração do território por parte dos colonizadores. Segue a autora, dizendo que quando os espanhóis vieram ao continente americano para dar início à colonização, também dá início à comunicação entre os povos habitantes dessa terra o que, segundo Anchondo (2008, p. 2) “abriu uma nova etapa linguística com características muito definidas que marcariam a Nova Espanha”.

1.2.2. O multilinguismo do Novo Mundo e a implantação do espanhol

Ao discorrer sobre a implantação do espanhol em terras do Novo Mundo, quando os primeiros espanhóis se estabeleceram em terras americanas, Anchondo (2008) relata que tanto os descobridores como os colonizadores se depararam com grupos indígenas em um número

relativamente grande e que se utilizavam de diferentes línguas, descobrindo então uma situação de multilinguismo no novo mundo. Acrescenta Esteruelas (2012) que a partir do momento em que os primeiros espanhóis chegaram à América, encontraram uma grande diversidade de línguas. O autor explica que “possivelmente, América do Sul era o território de maior diversidade linguística do mundo, sendo as línguas nativas inúmeras”.

Figura 14: Mapa étnico linguístico da América Central e do Sul. Principais famílias linguísticas



Fonte: página google⁴

Com os obstáculos que se apresentavam ante os espanhóis que em terras americanas chegaram, recorro a Esteruelas (2012, p.5) para explicar os meios que estes utilizaram a fim de efetivar uma comunicação com os habitantes da região. Nas palavras do autor: “ante o panorama babélico pré colombiano, é lógico pensar que os espanhóis tiveram que recorrer em primeiro lugar a gestos e sinais para poder se comunicar com os índios.”

No que se refere ao tema da comunicação entre as duas civilizações, exponho as asserções de Cifuentes (1998, p.74) *apud* Anchondo (2008) onde diz que de acordo com especialistas, a comunicação entre americanos e europeus, nas três primeiras décadas, foi muito pouca. Anchondo (2008) também cita López (1998, p.10) quando insere que além da estruturação e da carência de habilidades comunicativas da população, as grandes dimensões do território a explorar foram obstáculos à efetiva comunicação. As planícies intermináveis, os rios imensos e distâncias muito difíceis de percorrer também se tornaram obstáculo à

⁴Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=principales+familias+ling%C3%BC%C3%ADsticas+en+el+mundo&rlz=1C1CHZL_pt-

comunicação. A partir do exposto, entendo que somente uma convivência mais longa poderia fazer com que transpusessem esses obstáculos.

A fim de exemplificar as exposições, Anchondo (2008, p. 3) cita o relato de Bernal Díaz del Castillo (1979, t.1,p.10) quando escreve sobre a chegada dos espanhóis a Yucatán:

Chegados os índios com as dez canoas perto de nossos navios, com sinais de paz que lhes fizemos, e chamando-os com as mãos e acenando com as capas para que nos vissem falar, por que até então não tínhamos línguas que nos entendessem a de Yucatán e a mexicana [...] E o principal deles que era cacique, disse por sinais que queriam voltar a suas canoas e ir ao povoado.

Observo no excerto acima a incerteza que os colonizadores demonstravam com relação à dificuldade de comunicação espontânea. Esse fato levou ambas as partes, espanhóis e índios, a utilizarem estratégias que envolviam vários recursos multimodais com o objetivo de se fazerem entender.

Com relação à diversidade de línguas faladas no novo território, ecoando Antonio Tovar, Moreno (2006) explica que no século XVI, existiam 170 famílias linguísticas e que somavam umas 2.000 línguas utilizadas pela população indígena local. López (1998, p.9) acrescenta que:

Calcula-se em 123 as famílias de idiomas indígenas que deixaram marca na fala do espanhol hispano-americano. As diferenças foram produzidas também por proceder os colonizadores e conquistadores de diferentes regiões espanholas que no século XVI e XVII ainda não tinham nivelado suas diferenças idiomáticas regionais.

Observo que, a diversidade de línguas da nova terra e também as diferenças idiomáticas que os colonizadores traziam de sua terra, formavam uma verdadeira Torre de Babel. Nesse contexto, a dificuldade de comunicação era relevante por conta dessa diversidade linguística. No entanto, com passar do tempo os obstáculos são transpostos e outros mais começam a surgir. Os estudos de Esteruelas (2012) expõem mudanças nessa relação quando insere que no momento em que o interesse comercial se sobrepôs à curiosidade geográfica, houve a necessidade de se pensar em um contato idiomático de maior alcance. Também, segundo o autor, houve a especulação sobre uma possível incorporação política dos povos da região e isso significava uma convivência entre as duas culturas. Nesse caso, a comunicação entre espanhóis e americanos era necessária e importante para que se pudesse alcançar essa incorporação.

Nesse sentido, uma das primeiras atitudes por parte dos colonizadores, conforme está afirmado nos estudos de Esteruelas (2008), foi a procura de uma língua geral dos povos índios a fim de que servisse de veículo comercial ou de relação entre todos os povos que habitavam a

região. O autor alega que houve a proposta por parte da Espanha, de que se fundasse um colégio em Guadalajara o qual seria um centro de ensino do idioma náhuatl. Este centro ensinaria os jovens que falavam outra língua, com a ideia de que seria mais fácil se aprendessem o idioma dos astecas do que o castelhano. O propósito de tal atitude era de que quando voltassem a suas comunidades difundissem o náhuatl. Para um entendimento mais amplo, Esteruelas (2008, p.9) explica que:

Este interesse dos colonizadores se deveu à unificação da população que supunha a existência de umas poucas línguas comuns, à conseqüente debilitação das características individualistas, que redundava em uma hispanização mais rápida (o objetivo primordial) e a uma pregação única.

A autora postula que dessa forma foi estabelecido o bilinguismo em toda a ampla zona conquistada e em grupos não muito extensos, mas importantes. De uma maneira, no mínimo diferente, a dominação espanhola fez com que as línguas nativas alcançassem uma expansão jamais imaginada, que não puderam conseguir nem quando da época de maior esplendor desses impérios pré-hispânicos.

Ao fazer referência ao bilinguismo que foi estabelecido na zona conquistada e que me refiro no parágrafo anterior, Anchondo (2008) também afirma que conforme a língua espanhola começava a ser utilizada pela população indígena, os espanhóis processavam o bilinguismo. Entretanto, a autora acrescenta que essa situação teve um sentido bidirecional de modo que, não somente os indígenas adquiriram um idioma estrangeiro, mas também os espanhóis o fizeram. Os colonizadores tiveram a necessidade de aprender as línguas vernáculas de maneira muito rápida para garantir sua sobrevivência. Também necessitavam se mover nas terras americanas e sem conseguir uma comunicação mesmo que básica, não o conseguiriam.

Um fato muito interessante que Esteruelas (2012) afirma, é que a expansão territorial do continente americano que estava sendo colonizado, ocorreu concomitante com a linguística. Fato que se deve ao papel de coesão que a língua exerceu. Segue a autora afirmando que a Espanha, a princípio, pensou em seguir o exemplo dos impérios azteca e inca, quando ensinaram aos povos vencidos a sua língua, a língua do vencedor. Mas o pouco tempo que se utilizaram dessa técnica, demonstrou que não estava funcionando e reconheceram que seria impossível.

A partir das ideias iniciais e durante todo esse processo histórico, Esteruelas (2012) comenta que houve três posturas por parte dos colonizadores. A primeira foi a que definia a conservação do idioma dos índios e que estes aprendessem a língua geral. A segunda postura foi que os índios falassem o espanhol e esquecessem sua língua materna. A terceira foi uma

postura intermediária onde preconizava que os índios conservassem suas línguas vernáculas e que aprendessem o castelhano como segunda língua.

Seguindo esse pensamento, Anchondo (2008) observa que com relação à política que se referia à língua na era colonial, caracterizou-se primeiro por uma ideia de realizar uma transformação cultural diferente daquela dos povos que habitavam a América. O autor acrescenta que a segunda ideia foi a de que os índios esquecessem sua língua materna e somente utilizassem o espanhol. Por último, Cifuentes (1988, p. 69-70) *apud* Anchondo (2008, p.4) explica a terceira proposta: “por último, a obrigatoriedade do manejo do espanhol não se apresenta nos dois primeiros séculos da era colonial, de tal maneira que a partir do século XVIII a castellanização assume caráter oficial”. Dessa maneira, se conseguiu a extinção das aulas das línguas gerais que tinham sido fundadas no século XVI como mencionado pelo mesmo autor anteriormente.

Como pontua Esteruelas (2012), a diferença de línguas era uma barreira vista com bons olhos, pois os que conheciam o castelhano, já haviam dado o primeiro passo para sua emancipação. Dessa maneira, segue o autor, o índio hispanizado alcançou uma posição privilegiada ante seus compatriotas. Nascia então uma nova elite índia que se diferenciava dos camponeses. Estes podiam adquirir propriedades privadas e buscar a prosperidade comercial assim como os aristocratas colonizadores. Em contrapartida, explica o autor, isso provocou um evidente temor por parte dos espanhóis no sentido de que o desejo de independência poderia ser alimentado.

Nessa mesma direção, Anchondo (2008) afirma que fatos como a imposição sociocultural do espanhol e a intensa mestiçagem que ocorriam na região, foram ingredientes que facilitaram a castelhanização. A autora afirma que a população branca sempre foi muito alta, o que propiciou de maneira fácil a mistura entre as raças. Ao tratar da mestiçagem, Anchondo (2008, p.8) comenta que “ainda que nos primeiros anos de conquista a castelhanização se apresentava de maneira incipiente, o fenômeno da mestiçagem deu uma guinada radical à implantação da língua espanhola.” Portanto, a mistura que ocorreu entre os povos que estavam residindo nessa terra, provocou o fortalecimento do espanhol.

Diante das considerações sobre o tema, Esteruelas (2012, p. 17) resume que:

Seja qual fosse a política linguística dos monarcas espanhóis indigenista, (monarcas do século XVI, especialmente, Felipe II) ou castelhanista, é óbvio que a espanhola não era a língua mais falada entre os habitantes da América, senão que o era a de uma minoria elitista de origem peninsular (mestiços,

crioulos e novos povoadores). O resto da população continuava usando suas línguas vernáculas.

Interpreto, a partir do excerto acima, que fosse qual fosse a política instituída, os espanhóis, representados pelos mestiços, crioulos e novos povoadores, eram a minoria. Portanto, no que diz respeito à utilização do castelhano, mesmo com todas as manobras políticas, continuava sendo menos usado em detrimento às línguas vernáculas.

A diferença de número de falantes da língua espanhola com as línguas vernáculas fez com que Espanha tomasse atitudes radicais a fim de seguir com seu objetivo de tornar a nova terra colonizada em sua totalidade. Anchondo (2008) explica que a segunda parte do século XVIII marca uma nova etapa na castelhanização da América. Para um entendimento mais amplo, Rodríguez (2000) *apud* Anchondo (2008) menciona as estratégias utilizadas pelos monarcas espanhóis. Estes, mudaram radicalmente a política e estabeleceram um exército permanente, um novo sistema de administração, restrição dos privilégios ao clero e uma reestruturação do comércio, culminando com a imposição de uma língua comum na Colônia.

Para que essa política fosse concretizada, o governo espanhol cria algumas decisões a fim de alcançar seus objetivos para a nova terra e como explica Cifuentes (1998, p. 246) *apud* Anchondo (2008 p.17) “uma das primeiras decisões foi a de implantar a castelhanização, e outra em promover a alfabetização massiva e impor a gramática da Real Academia da Língua Espanhola para o ensino da escrita e a leitura.” Interpreto a atitude real como um basta; como que as atitudes até então haviam sido insuficientes e a imposição agora era determinante e suficiente. Teço um paralelo do fenômeno da implantação do monolinguismo na Europa quando da criação dos Estados-nação. Como mencionado anteriormente, utilizaram a língua como ferramenta para a obtenção do poder. A nova colônia tinha que ser dominada pelos espanhóis. E a mesma ferramenta utilizada na Europa serviu para colonizar a nova terra: a língua única.

No que diz respeito às normativas impostas pelos conquistadores com relação à língua a ser falada no novo império, Esteruelas (2012, p.11) explica que em 1770 Carlos III expediu uma cédula ordenando que:

A todas as autoridades reais e eclesiásticas de seus domínios da América e Filipinas, observassem na medida em que fosse recebida para que de uma vez se consiga a extinção dos diferentes idiomas que se usa nos mesmos domínios e se fale somente o espanhol. Torre Revello (1962, p.524, cf. Lope, 1999, p. 98 *apud* Esteruela 2012, p 11).

A cédula expedida pelo rei define exatamente o que se relatou no parágrafo anterior: um basta definitivo. A partir do século XX, Esteruelas (2012) comenta que, depois da revolução separatista crioula (1819-1825), apoiada por mestiços e alguns índios, as novas repúblicas americanas, agora independentes, alavancaram o uso do espanhol entre seus habitantes. Como distinção entre os países, a língua espanhola ganhou variedades peculiares conforme a região. Para um entendimento mais amplo, a autora observa que foram criadas academias da língua, que estavam conectadas com a espanhola, mas a partir de 1870 obtiveram certa autonomia. Explica Esteruelas (2012, p.17): “a norma peninsular (a madrilenha) deixou de ser o centro de imitação a seguir e as características crioulas e populares são consagradas na literatura.” Ironicamente a independência dos países então conquistados pela coroa espanhola, definiu a utilização e a implantação da língua espanhola na região, fato tão almejado pelos espanhóis.

Importante ressaltar também na pesquisa de Esteruelas (2012, p. 17):

A partir do século XX, existe uma consciência de comunidade hispana onde a língua espanhola é o laço de união de todos os países hispânicos e como veículo de transculturação. Produz-se um desenvolvimento demográfico sem precedentes nos países de fala hispânica e a consequente extensão da língua tanto se nos detivermos ao número de falantes territorialmente.

A partir do argumento acima, interpreto que o fato de que as novas repúblicas tenham se tornado independentes, a língua espanhola em uma condição monolíngue, serviu como ferramenta para de alguma forma unificar a região conhecida como América Espanhola. Em oposição aos Estados-nação surgidos no sec. XVIII mencionados no início deste subitem, a língua espanhola se tornou um meio de coesão entre as várias comunidades. Retomo os elementos que formaram a Tríade Herderiana: Língua, Comunidade e Território e observo que no caso da América, houve a união dos elementos Comunidade e Território que se adicionaram ao elemento Língua.

Seguindo esse pensamento, cito Moreno (2006) quando tece comentários sobre a coexistência das línguas espanhola e indígenas no território hispano-americano e enfatiza que pode ser caracterizada uma coexistência diglósica. O autor explica que seu entendimento de diglosia é o uso de uma das línguas para fins públicos ou de prestígio social e da outra para a comunicação familiar.

Em suas pesquisas, Moreno (2006) identifica a ameaça que as línguas indígenas sofrem com relação a seu desaparecimento. Explica o autor que os dois fatos que seriamente

ameaçaram a manutenção dessas línguas foram a diminuição demográfica que a conquista por parte dos espanhóis provocou ao longo dos anos e a perda de prestígio dando lugar à língua castelhana. A escolha do espanhol por parte dos crioulos que protagonizaram a independência foi determinante. Destaca ainda Moreno (2006, p.2) “a tudo isso se pode acrescentar que as línguas indígenas ficaram alheias aos processos gerais de alfabetização e à difusão dos meios de comunicação social na segunda metade do século XX”. Observo que o objetivo dos espanhóis de levar sua cultura e língua às terras americanas se concretizou, mesmo que em detrimento das línguas indígenas.

Neste capítulo descrevi os caminhos que a língua espanhola percorreu até chegar na região que escolhi para minha pesquisa. Relatei também os acontecimentos que levaram um mundo plurilingue à imposição de Estados monolíngues e seu conseqüente poder. No próximo capítulo, situo o leitor sobre o mundo no século XXI e trago à tona teorias que tentam resgatar o plurilinguismo que caracteriza a população mundial.

CAPÍTULO 2 - A TEORIZAÇÃO DA TRANSLINGUAGEM E AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

Os séculos XX e XXI têm como característica grandes mudanças em todas as áreas. Nesse contexto, Garcia e Wei (2014) afirmam que, mudanças radicais com fluxos intensos de pessoas, de capital e dos discursos, proporcionaram novos modelos de atividade global. Esses fluxos, segundo as autoras, foram direcionados pelas novas tecnologias e pela economia neoliberal desestabilizando velhas estruturas sociais e produzindo novas formas de desigualdades globais. A intensidade dessas interações gerou um novo espaço: as chamadas “zonas de contato”. Apoiadas em Mary Louise Pratt (1991), Garcia e Wei (2014) esclarecem que são zonas geralmente virtuais, onde os falantes são pessoas de origens diferentes, bem como experiências e características. Acrescentam que nesse meio, a língua quase não é entendida como um sistema monolítico autônomo feito por discretas estruturas, nem uma gramática de contexto livre mental. Citando Becker (1995:227) e Foucault (1986), Garcia e Wei (2014) afirmam que entramos em uma nova maneira de ser no mundo. Um mundo com espaços que não eram conhecidos e nem formados.

Para explicar esses novos espaços que estão surgindo, Garcia e Wei (2014) pontuam que, com o crescimento da era pós-estruturalista e pós-moderna, foi criada uma rede de relações sociais e cognitivas à qual os falantes são incorporados; um novo conceito de língua começou a ser formado, com uma série de práticas sociais. As autoras acrescentam que pesquisadores críticos da linguística pós-estruturalista tratam a língua como um espaço apropriado para os usuários atuais. O objetivo desses críticos é romper com as concepções estáticas da língua que mantem o poder nas mãos de poucos. As transformações decorrentes das novas tecnologias têm marcado de uma maneira muito tensa as diferentes áreas do conhecimento, afirmam Rocha e Maciel (2015), bem como é perceptível uma mudança nos modos de produção e organização social, tendo em vista a economia global e os relacionamentos entre as pessoas. Os autores afirmam, que o modo de agir e de produzir textos também estão mudando.

Diante do exposto, observo que a construção dos sentidos é o marco zero por onde giram as mudanças observadas pelos autores citados no parágrafo anterior. Entendo que os usuários da língua não são mais aqueles falantes atrelados a uma noção de língua estática, normatizada e dominada pela ideia de território linguístico estabelecido dentro de linhas fronteiriças. Existe a necessidade de mudanças impostas pela realidade vivida pelos usuários da língua, seja em zonas virtuais ou físicas. A ruptura advinda pelos fluxos globais, a mobilidade, as conexões transnacionais estão sempre sendo ressignificadas. Apoiada nas premissas de Garcia e Wei

(2014) e Rocha e Maciel (2015), advogo em direção à possibilidade da circulação de discursos menos autoritários e opressores, tornando os falantes passíveis de uma comunicação global e plural.

Os modelos monolíngues construídos anteriormente, segundo Canagarajah (2013), são inadequados e não são úteis quando estamos lidando com línguas e interlocutores plurais. Portanto, afirma o autor, é necessária a concepção de novos paradigmas para mostrar como a comunicação funciona em zonas de contato e que não é somente uma necessidade teórica. As pessoas já estão empregando práticas alternativas para fazer sentido no contexto de recursos semióticos móveis e múltiplos no seu dia a dia. Nessa perspectiva, Canagarajah (2013 p.34) afirma que “as pessoas estão trabalhando colaborativamente para uma construção de sentido para recursos semióticos os quais estão emprestando de diversas línguas e sistemas de símbolos”. Nessas condições, o autor afirma que as pessoas estão co-construindo sentidos e que a adoção de estratégias de negociação recíprocas provoca uma adaptação positiva nas interações entre os falantes. Declara o autor, que palavras sozinhas não são confiáveis para o entendimento da comunicação no seu total.

A descrição de línguas como diferentes sistemas que enfatizam as práticas dos falantes, segundo Garcia e Wei (2014), tem produzido um grande número de termos que objetivam explicar a nova realidade linguística. As autoras explicam que o conceito de heteroglossia de Bakhtin serve para agregar todas essas práticas. O conceito de heteroglossia em Clark e Holquist (1998, p.49) *apud* Carvalho (2006 p. 92) diz que:

A heteroglossia, ou a mistura de diferentes grupos de língua, cultura e classes, foi para Bakhtin a condição ideal, garantindo uma perpétua revolução linguística e intelectual que guardava contra a hegemonia de qualquer “língua única da verdade” ou “língua oficial” em dada sociedade, contra a ossificação e a estagnação do pensamento.

O excerto acima revela o motivo pelo qual Garcia e Wei (2014) comparam o termo heteroglossia a um guarda-chuva no sentido de que o mesmo abarca todas essas novas práticas linguísticas. As autoras enumeram os termos alternativos que são usados para pontuar as práticas de linguagem fluida que existem no mundo: *crossing, transidiomatic practices, polylingualism, metrolingualism, multivocality, codemeshing, bilanguaging and the ‘glish’ terms such as Spanglish, Singlish, etc.* Porém, argumentam que para elas, o termo translíngua é o mais capacitado para apreender as práticas transformativas exigidas pela realidade emergente da nova linguagem.

Com relação a termos utilizados para as novas orientações dos estudos linguísticos, cito Canagarajah (2013) quando elenca os utilizados por pesquisadores para representar suas ideias nas relações entre idiomas nas zonas de contato. Relato os termos: *translingual writing*, *codemeshing*, *transcultural literacy*, *multiliteracies*, *continua of biliteracy*, *hetero-graphy*, *fused lects*, *ludic Englishes*, *metrolinguistics*, *poly-lingual languaging*, *fragmented multilingualism*, *translanguaging*, *dynamics bilingualism*, *pluriliteracy*, *plurilingualism e and third spaces*. Explica o autor, que adota o termo prática translíngue como se fosse um guarda-chuva que abrange os processos e orientações comuns e que impulsionam esses modos comunicativos.

Ao levantar a questão dos termos usados quando me refiro às novas orientações dos estudos linguísticos, observo que Garcia e Wei (2014) esclarecem que a diferença que a translanguagem oferece é que ela é transformativa, que tenta acabar com a hierarquia das práticas que parecem ter mais valor que as outras. Dessa maneira, relatam as autoras, a translanguagem, quando utilizada com estudantes de comunidades de línguas minoritárias, seria uma ferramenta de justiça social. Portanto, as autoras se utilizam do termo translanguagem quando teorizam o reflexo do fenômeno que surgiu para Garcia, como uma latina nos Estados Unidos, como uma pessoa que nasceu em Cuba e cresceu em Nova York. Observo que as transformações e as habilidades linguísticas do indivíduo que habita nesse novo mundo globalizado, são inevitáveis.

Apoiada nas afirmações de Canagarajah (2011), explico que é apropriado que a translanguagem tenha uma maior atenção por parte da academia. O autor relata que, levar uma língua contra a outra, tornar os não nativos como diminuídos, reverenciar os donos da língua levando os multilíngues às variações linguísticas, tratadas como deficientes, resulta como interferência de uma língua na outra. A tendência em adotar orientações linguísticas hierárquicas, nativo e não nativo, reconhece o autor, distorcem a competência e a comunicação natural dos multilíngues. Conclui o autor que a translanguagem ajuda a adotar orientações específicas para os multilíngues.

Porém, não devemos ser unilaterais execrando o monolinguismo em detrimento do translanguismo. Concordo com a posição de Canagarajah (2013) no sentido de que devemos ser críticos quando marginalizamos uma tradição retórica. Que os estudos sobre a translanguagem façam a comunicação multilíngue parecer mais diversificada, dinâmica e democrática que a comunicação “monolíngue”. O autor defende a adoção de uma atitude crítica em direção aos recursos/limitações e projeções/desafios da translanguagem e critica a oposição multilíngue e

monolíngue. Nessa perspectiva, o autor explica que o uso de mais de uma língua, ao contrário do monolinguismo, não é novo, como já mencionado anteriormente. A translanguagem não pode ser sugerida como uma prática pós-moderna e urbana. O autor expõe que essa visão pode levar à uma impressão equivocada e esconder sua vibração em outros lugares e tempos.

Na próxima seção, discorrerei sobre aspectos teóricos que definem o termo translanguagem. Esclareço que, embora os autores nos quais tenho baseado minha pesquisa diferem no sentido de nomear esse fenômeno: Canagarajah (2013) utiliza o termo práticas translíngues, Garcia e Wei (2014) e Rocha e Maciel (2015) o termo translanguagem, acato a opinião dos últimos e opto pelo termo translanguagem nesta pesquisa.

2.1. O prefixo *trans*

Ao estudar os textos referentes à minha pesquisa, verifiquei que em termos como translanguagem, translocação, translíngue, transnacionais, transletramento, é recorrente o uso do prefixo *trans*. Segundo o dicionário online de português, esse prefixo exprime a ideia de além de, através, para além de. Observo que os significados inferem uma ideia de algo que ultrapassa o sentido, que exprime um evento à frente do sentido que o fato se propõe. Portanto, ressalto que a translanguagem vai além da linguagem, ultrapassa os limites do próprio lugar buscando a construção dos sentidos e a justiça social.

A partir das pesquisas de Ortiz (1940) e Mignolo (2000), Garcia e Wei (2014) revelam que as mesmas as levaram a tomar conhecimento do prefixo *trans*-. O antropologista cubano Fernando Ortiz (1940) apresentou o conceito de transculturação em seu estudo, *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar* (1940/1978), onde afirmando que, da união de dois indivíduos, a criança que nasce, tem sempre características dos progenitores, mas ela sempre será diferente dos dois. Segundo a autora, esse conceito de transculturação se encontra no centro do conceito de pureza das línguas, do poder de grupos sociais e nacionais. Garcia e Wei (2014) explicam que os aspectos *trans* da língua e da educação nos levam a transgredir as distinções categóricas do passado.

As autoras pontuam que as abordagens *trans*- para a língua e educação, nos liberam de ideias tradicionais e nos levam a novos aspectos. Da mesma forma que Garcia e Wei (2014) visualizaram a língua espelhada na pesquisa de Ortiz (1940) e Mignolo (2000), esta pesquisadora também o faz. O contato entre as línguas, em zonas de contato, resulta um fenômeno que tem as características de seus “progenitores” ou seja, as línguas de origem, mas

o que “nasce” é algo diferente, que vai além, que é a translanguagem. Na próxima seção, busco trazer conceitos de translanguagem que fundamentam este trabalho. Destaco a seção em que discorro sobre a pedagogia translíngue que norteará as análises do material coletado em Corumbá.

2.2. Conceitos de translanguagem

O termo translanguagem surgiu no País de Gales e foi utilizado por primeira vez por Cen Williams (1994). A língua utilizada pela população era o Welsh e possuía um número muito grande de obras. Segundo Hornberger (2003), a mais relevante foi a tradução da Bíblia Sagrada ao Welsh. A religião foi um dos fatores de estabilidade dessa língua até meados do século 19. A partir de então, relata o autor, houve o declínio do seu uso devido à diminuição da população, imigração de falantes de inglês, colonização, comunicação em massa, industrialização, declínio da religião e o crescente domínio da Língua Inglesa em toda a região.

A esse respeito, cito Hornberger (2003) quando se refere ao estudo das estatísticas realizadas. Tem como base o Currículo Nacional do país de Gales, que em uma abordagem fracionária da *biliteracy*, mantém uma separação de status do Welsh e do Inglês. A autora explica que esse sistema reforça o poder, o status, o domínio e a superioridade do inglês em oposição ao Welsh que é relegado a margens minoritárias. A partir desse estudo, alguns acadêmicos e professores iniciaram uma discussão a respeito, no sentido de entender e não permitir que o Welsh desaparecesse.

Baseado nessas discussões, Cen Williams (1994) desenvolveu uma teoria que conduziu uma pesquisa para o desenvolvimento da “translanguagem”, que é a tradução do próprio Williams da palavra em Welsh “*trwysuiethu*”. O uso dessa prática, segundo o autor, é reivindicado para contribuir com o profundo entendimento do uso de duas línguas em sala de aula. Ele examina particularmente o uso dessa estratégia, ou seja, o uso de duas línguas em sala de aula, e define que pode contribuir para um melhor entendimento do conteúdo proposto pelo professor. O autor também acrescenta que não é a quantidade de tempo atribuído para cada língua mais significante, mas sim as atividades atribuídas.

O objetivo é equilibrar o uso das duas línguas. Portanto, a translanguagem no seu uso original, segundo Garcia e Wei (2014) refere-se a uma prática pedagógica onde os estudantes tinham que alternar entre uma língua e outra com o objetivo de ler, escrever e completar as tarefas solicitadas. Acrescentam as autoras que, a partir de então, pesquisadores passaram a

utilizar o termo. Noto que estudiosos adaptaram o uso da translanguagem para a realidade encontrada, cada um em seu ambiente. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014), usaram a translanguagem para se referir ao uso flexível de recursos para estudantes bilíngues a fim de que pudessem fazer sentido em seu mundo e também para liberar suas vozes em uma língua minoritária.

Na sequência, ecoando Baker (2011, p.288), Garcia e Wei (2014) definem o termo “*translanguaging*” como “processo de fazer sentido, moldando experiências, ganhando entendimentos e conhecimento através do uso de duas línguas”. Desta maneira as autoras traçam o desenvolvimento da translanguagem a partir da relação da língua e do bilinguismo. Caracteriza assim, a experiência real da autora com relação à sua vivência de portadora de uma língua minoritária, o espanhol, em oposição à língua do poder, o inglês, a língua do país em que vive.

Outra definição de translanguagem que Garcia e Wei (2014) citam, com base em Lewis, Jones e Baker (2012a:I) refere-se à translanguagem quanto ao uso das línguas, evidenciando uma forma integrada de organizar processos mentais no entendimento, na fala, no letramento e também na aprendizagem. Sobre esses dois conceitos, as autoras afirmam que vão além do conceito de bilinguismo dinâmico, porém ainda se refere às duas línguas.

Com relação à abordagem translíngue, Canagarajah (2013 p. 15) inicia seu entendimento por meio do questionamento sobre a diferença da orientação monolíngue e da translíngue. Para que se concretize uma mudança de paradigma, o autor destaca dois conceitos chave. Explica que a comunicação transcende línguas individuais e também transcende palavras envolvendo diversos recursos semióticos e também reconhecimentos ecológicos. Percebo que os conceitos citados tendem claramente às práticas que envolvem outros recursos que não o conceito monolíngue estático e dominante imposto pela sociedade monolíngue, como relatei no Capítulo 1.

No mesmo raciocínio, Garcia e Wei (2014) argumentam que o termo translanguagem, captura complexas práticas ampliadas dos falantes que não deveriam ter tido línguas gravadas em seus corpos e ainda viver entre diferentes contextos sociais e semióticos. Desse modo, afirmam as autoras, o monolingüismo marcou esses falantes impondo a língua nacional, quando na realidade, conviviam com uma diversidade social e semiótica. A translanguagem, reflito eu, tem como objetivo resgatar a construção de sentido dentro da diversidade de contextos vividos pelos falantes através de complexa interação entre esses mesmos.

No que diz respeito à aplicação da orientação monolíngue, Canagarajah (2013) afirma que toda a limitação das línguas por conta de estruturas gramaticais definidas de maneira ordenada, foi importante para que se tivesse essa língua como um produto e dessa maneira facilmente orientado. Diante do exposto, o autor afirma que, através das normas e padrões inseridos, a avaliação da língua tornou-se referência e a classificação das pessoas em grupos sociais comuns, tornou-se uma norma. Nesse sentido, o autor expressa a perturbação que a orientação translíngue traz a uma sociedade acostumada a uma orientação padrão.

Acrescento que toda mudança é difícil, assim como deve ter sido a imposição do monolinguismo pelos detentores do poder da época. A perturbação a que se refere Canagarajah (2013), crédito ao desconforto que os indivíduos sentem quando são levados à mudanças de hábitos e ademais, o fato se agrava quando concretamente existe a perda do poder por parte do Estado. Este assunto será discutido nas próximas páginas quando descreverei a pesquisa que realizei em uma escola na fronteira Brasil/Bolívia.

Importante ressaltar também, que Canagarajah (2013) afirma que sua abordagem desvia de termos como translanguagem, bilinguismo dinâmico e plurilinguismo, os quais tem sido definidos até agora como termos cognitivos. Nesse sentido, o autor esclarece que os estudos de acadêmicos em linguística aplicada favoráveis a esses termos, priorizam a definição das práticas translíngues em desfavor do envolvimento em diferentes competências cognitivas. Nessa direção, Canagarajah (2013) alerta para que essa prática pode se tornar uma atividade mental solitária. É cauteloso também o autor, com termos como multilinguismo fragmentado ou truncado, quando referencia Blommaert (2010), pois assumindo uma suposta totalidade da língua como norma, deixam de lado a construção social e ideológica que as pessoas proporcionam à sua língua. A mesma cautela tem o autor com termos como *codemeshing*, pois o mesmo aproxima normas dominantes gerenciando a representação de múltiplas identidades. Assim, o autor afirma que a orientação translíngue tem como objetivo as práticas e processos e não produtos.

Com relação à rejeição de Canagarajah (2013) ao termo translanguagem e a adoção de práticas translíngues, Garcia e Wei (2014) afirmam que deve-se à afirmação do autor com relação a que se transforme em uma competência cognitiva somente. As autoras discordam, definindo translanguagem como transdisciplinar e que emerge em contextos de complexas interações de multilíngues. Observo que, independentemente das nomenclaturas utilizadas por um ou outro pesquisador, os objetivos coincidem sempre no que se refere ao conceito de fazer sentido, independente de normas pré-estabelecidas.

Embora os autores já citados elenquem vários termos utilizados para representar a utilização de mais de uma língua entre falantes, especificamente nas zonas de contato, neste trabalho limito-me a destacar dois deles: *Code-switching* e *Codemeshing*, pois possuem mais implicações para esta pesquisa.

2.3. *Code-switching* e *Codemeshing*

O multilinguismo é o termo que vem sendo usado na pós-modernidade para referir-se às diversas comunicações realizadas quando existem diferentes línguas em contato. Retomo a afirmação de que o contato entre as várias línguas sempre existiu, como citado no capítulo anterior, porém, a “invenção do monolinguismo” transformou em monolíngues as comunidades.

Considero importante observar que, com base em Archanjo (2014), Canagarajah e Lyiange (2012) explicam que quando um falante é plurilíngue, a competência de uma língua pode ajudar na compreensão da outra. A mistura de repertórios linguísticos próprios, a mistura de estruturas gramaticais, sintáticas e/ou léxicas, podem efetivamente tornar a comunicação legível e eficaz. Os autores denominam esses fenômenos como *code-switching* e *codemeshing*.

Para que se faça uma distinção entre os dois conceitos, remeto-me a Canagarajah (2011) quando explica que no caso do *code-switching* a alternância de língua para que se caracterize uma comunicação, é formalizada entre dois ou mais sistemas fechados de língua e sua atuação ocorre normalmente no nível lexical. Por sua vez, segue o autor, *codemeshing* entende as línguas como fazendo parte de um só sistema integrado e, portanto, as trocas podem acontecer no nível de diversas competências do repertório linguístico de cada falante.

2.3.1. *Code-switching*

No que diz respeito a esta prática, os estudos de Garcia e Wei (2014. p. 48) mostram que quando se trata de bilíngues, muitas nomenclaturas foram e são usadas como referência. Uma delas é o *code-switching* que, segundo definição da autora nada mais é que “a ida e vinda de uma língua pertencente a um sistema gramatical para outro.” Esse argumento vem corroborar com o pensamento de Canagarajah (2011) sobre a alternância das línguas. Observo que, dessa maneira, o falante utiliza somente o conhecimento estático das línguas que fazem parte de seu repertório, como se fossem dois conteúdos.

Ao discorrer sobre *code-switching*, Canagarajah (2013) explica que é necessário que o falante tenha uma competência avançada em ambas as línguas para mudar entre elas, de maneiras apropriadas, com significância retórica e social. Os falantes que possuem mais de uma língua, ou seja, os bilíngues, tem a habilidade de *code-switch* durante uma comunicação. Nesse contexto, Heredia e Brown (2014) explicam que essa habilidade consiste em substituir uma palavra ou frase de uma língua para outra. Os autores exemplificam: “*I want a motorcycle VERDE*”. O falante, neste exemplo, substitui uma palavra por outra da outra língua. Verifico então, que realmente existe uma substituição lexical para que o falante conclua sua comunicação e expresse exatamente seu objetivo.

2.3.2. Codemeshing

As I type each word in this literacy autobiography, storms of thoughts stampede to be considered and mentioned. Which experiences would I value, which shall I consider, and which should I ignore. My literacy situation is unique as only a few number of students [...] share the same status. As I click the keys on the keyboard, an illustration of my literacy development shunt me to continue my ongoing learning adventure from my academic communities, my home, and my life experiences. (CANAGARAJAH. 2013, p. 10)

Com o objetivo de exemplificar e definir *codemeshing*, Canagarajah (2013) explica que esse texto foi escrito por uma estudante de um curso de escrita de segunda língua que ele ministrava. Essa estudante é da Arábia Saudita, que ele chama de Buthainah. A partir do texto, explica o autor que *codemeshing* é composto exatamente da mistura do Árabe com o Inglês, das “novas” expressões idiomáticas utilizadas pela autora e dos desvios gramaticais e a não utilização do ponto de interrogação. Afirma Canagarajah (2013), que esse fato viola nossas premissas de como um texto deve ser construído, em uma só língua e também que seu conteúdo deve ser transparente. O autor entende que essas premissas constituem a orientação monolíngue para a comunicação que nos foi imposta por tanto tempo. Acrescenta que esse tipo de texto está aumentando consideravelmente nos dias de hoje, seja na escrita, na conversação ou na multimídia.

Com relação ao exposto acima, e para demonstrar o significado de *codemeshing*, Canagarajah (2013) acrescenta a explicação da autora do texto com o qual iniciei esta seção, quando ela afirma que, com essa forma de escrever, pode formalizar uma fusão de todo o seu repertório linguístico como a mais eficiente representação de suas identidades e objetivos. Assim, o Inglês de Buthainah apresenta as influências criativas de seu conhecimento

multilíngue e multicultural. O autor conclui “eu vejo *codemeshing* emergindo como um importante modo de escrita para pesquisadores e estudantes multilíngues a fim de representar suas identidades em Inglês”. Observo que as palavras do autor nos remetem à ideia da possibilidade de que estudantes multilíngues possam expressar sua cultura, mesclando expressões próprias de suas identidades em uma língua que não a sua materna, rompendo com a postura monolíngue, imposta pelos Estados-nação.

Com base nos mesmos direcionamentos, Garcia e Wei (2014) citam o entendimento de Canagarajah (2011a) de *codemeshing*, explicando que esse termo se refere ao transporte entre repertórios, especialmente na escrita, para uma efetiva retórica. Nesse sentido, Michael-Luna e Canagarajah (2007, p.56) explicam que *codemeshing* é usado pelo falante multilíngue como forma de resistência, re-apropriação e/ou transformação do discurso acadêmico.

2.4. A prática pedagógica e a translinguagem

No que diz respeito às práticas comunicativas para uma orientação translíngue, Canagarajah (2013) afirma que existem novas questões a serem definidas em vários campos como linguística aplicada, sociolinguística, letramento. Essas questões levaram o autor a definir um dos focos de sua pesquisa, que são as implicações pedagógicas das práticas translíngues. A esse respeito, Garcia e Wei (2014) recorrem a Canagarajah (2013) para sugerir então que “é importante que desenvolvamos nossas pedagogias, a partir das práticas que vemos os alunos multilíngues adotando”.

Ressalto que o domínio pedagógico, como afirma Canagarajah (2013), é um lugar de complexas práticas translíngues principalmente no ambiente escolar que é o propósito desta pesquisa. Com esse objetivo, insiro aqui as perguntas de Hornberger (2003, p. 14): “o que você deveria fazer quando um grande (ou pequeno) grupo de crianças chegam a sua escola falando uma língua que não a língua de instrução?” Segue a autora: “qual a melhor maneira de conceber a educação bilíngue em uma comunidade onde as tradições orais na língua local são fortemente valorizadas e ao mesmo tempo, a língua do poder é muito procurada?”

As essas perguntas, faço um paralelo com a situação vivida pela professora pesquisada e observo que ela busca respostas às perguntas da autora através da criatividade, quando desenvolve práticas que suprirão as diferenças encontradas na sala de aula. O professor tem que estar preparado para esse evento, sugere Canagarajah (2013), pois a prática pedagógica tende a ser diferenciada. Caso contrário, observo eu, a sala de aula torna-se uma Torre de Babel e nesse

sentido, o professor necessita instrução adequada a fim de proceder corretamente para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sem que se sintam excluídos. Nessa direção, Canagarajah (2011) questiona se a translinguagem pode ser ensinada nas salas de aula? Os parágrafos seguintes incluirão estudos referentes à pedagogia da translinguagem e serão comparados com os resultados obtidos em minha pesquisa.

Na coleta de dados realizada na cidade de Corumbá, como já mencionei no início deste trabalho, encontrei um panorama exatamente igual ao que Hornberguer (2003) identifica por meio de suas perguntas. Uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental onde dos 17 alunos, somente 3 falam o português, a língua de instrução. Diante do exposto, observo que neste momento, minha pesquisa deve ser relacionada à prática pedagógica da translinguagem.

Os estudos de Canagarajah (2011), apontam para essa direção quando afirma que o lado pedagógico da translinguagem está subdesenvolvido de maneira geral. Estudou-se a prática da translinguagem na vida social, Internet, encontros de jovens urbanos, afirma o autor, mas não nos importamos em como desenvolver essa proficiência em uma sala de aula. Nessa direção, Canagarajah (2011) se respalda em Creese and Blakledge (2010), quando afirmam que são necessárias mais pesquisas para explorar quais recursos pedagógicos são “ensináveis”, são possíveis de serem utilizados e flexibilizados em grupos bilíngues.

É importante observar a afirmação de Canagarajah (2013) que a translinguagem ocorre nas costas do professor, quando em uma sala os alunos falam mais de um idioma. Observo que, em outras palavras, é nas conversas entre os alunos, que a translinguagem acontece naturalmente sem a intervenção do professor. Concordo quando o autor explica que os estudos a respeito mostram que a translinguagem ocorre espontaneamente e não pode ser contida nas políticas de salas de aula monolíngues. Mas acrescento que pode ser dirigida em alguns momentos, e sendo assim, a translinguagem deve ser tratada como uma prática e não uma competência natural.

Observo que na sala de aula do 1º ano, onde elaborei minha pesquisa, a translinguagem emergiu de maneira espontânea, isto é, necessária. A professora, transgredindo as normas das políticas da escola, se fazia entender misturando o português e o espanhol. Mas isso de maneira aleatória, dependendo do entendimento dos alunos e também do repertório da língua espanhola que a mesma possuía. A translinguagem ocorria sem nenhum estudo pedagógico prévio.

Como citado anteriormente, o termo translinguagem foi pela primeira vez definido no país de Gales por Cen Williams (1994,1996), quando a utilizava na educação a fim de que seus estudantes fossem capazes de se expressar nas duas línguas: Welsh e Inglês de maneira

igualitária. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014) explicam que Williams (1996) utilizou a translinguagem como uma teoria pedagógica que envolvia o aprendizado de seus alunos em duas línguas através de um profundo processo de engajamento cognitivo bilíngue. A teoria pedagógica de Williams (1996) é resumida por Garcia e Wei (2014, p. 138) *apud* Lewis, Jones and Baker (2012b):

O processo da translinguagem usa várias habilidades de processamento cognitivo em escuta e leitura, a assimilação e acomodação de informações, escolhendo e selecionando a partir do armazenamento do cérebro para se comunicar no falar e escrever. Então, translinguagem requer profundo entendimento que apenas traduzir na medida em que se movimenta para encontrar palavras paralelas ao processamento e transmitindo significado e compreensão.

O excerto acima demonstra como a prática pedagógica do processo da translinguagem é importante e necessária e não somente um *codemeshing* ou *code-switching*. Nas palavras de Garcia e Wei (2014), é um processo muito importante, e se utilizado de maneira plena e responsável, pode trazer resultados relevantes ao ensino em regiões que possuem a característica de zona de contato. Acrescento ainda, que as autoras se referem à translinguagem como um movimento do cérebro muito mais além de uma simples tradução. É necessário que se busquem palavras armazenadas a fim de que se possa fazer sentido e que tenham o significado desejado.

Com o objetivo de defender que a translinguagem vai além do entendimento de uma simples lição ou tradução, Garcia e Wei (2014) citam as quatro potenciais vantagens educacionais do translinguar, discutidas por Colin Baker (2001). A primeira vantagem refere-se à promoção de um profundo e completo entendimento da matéria. A segunda afirma que deve auxiliar no desenvolvimento da língua mais fraca. A terceira que deve facilitar os vínculos da escola com a casa, além de mútua cooperação. A última vantagem diz que a translinguagem deve fomentar a integração entre os falantes fluentes com os que estão começando a aprender a falar a outra língua.

A partir das vantagens referidas no parágrafo anterior, observo que no momento em que o translinguar acontece em sala de aula, a primeira atitude do professor é fazer com que todos os atores estejam cientes do processo necessário. Para isso, associo um estudo aprofundado do professor com relação às duas línguas que se apresentam e também como o processo da translinguagem deve ocorrer. Observo que deve haver um entendimento por parte dos alunos do que está ocorrendo em sala de aula. Como consequência do uso da translinguagem, como um recurso educacional, ocorrerá o desenvolvimento da língua minoritária, de forma relevante

e profunda, mas, repito, como consequência de um processo e não com imposição. O professor deve ter em mente, que a comunicação com os pais, seja para enviar tarefas ou sanar dúvidas, é importantíssima. Para isso é necessário que se entendam. Translinguando, a comunicação poderá ser efetivada e existirá uma verdadeira cooperação escola/casa.

A partir das observações das vantagens descritas nos dois últimos parágrafos, reflito que a realização do ato de translinguagem promove a integração dos alunos de maneira justa e igualitária. Acrescento ainda que, quando praticadas, as quatro vantagens, remetem exatamente ao objetivo de Cen Williams (1994, 1996) quando utilizou a prática da translinguagem em suas aulas. A integração de todos os alunos, independente da língua que falassem e a revitalização da língua minoritária.

Em consonância com Williams (1996), Garcia e Wei (2014), afirmam que os pesquisadores de Welsh foram os primeiros a prestar atenção no desenvolvimento de uma pedagogia para a translinguagem. O pesquisador faz uma distinção entre a translinguagem natural e a oficial. A primeira ocorre quando os alunos conduzem a translinguagem para conseguir entender, e também os professores usam a translinguagem de maneira individual ou em pares com o objetivo do entendimento dos alunos com relação à matéria. Já a translinguagem oficial, ao contrário, é conduzida e estabelecida pelo professor. Entendo que a translinguagem natural, existe na zona de contato e é realizada sem que seja necessário um estudo ou planejamento. Conforme ocorre a necessidade, as negociações são realizadas a fim de que a comunicação aconteça. A translinguagem oficial é aquela que deve ter o domínio do professor, deve ser planejada e direcionada.

Remeto-me a Garcia e Wei (2014, p.187) quando afirmam que: “a pedagogia da translinguagem oficial inclui ações mais planejadas por parte dos professores para a interação com os alunos”. Algumas vezes, os professores adotam a pedagogia oficial e utilizam a translinguagem para explicar aos alunos sobre algum tópico complexo do que está sendo ensinado ou provocam discussões de questões linguísticas ou sociais, afirmam as autoras. Noto que, para que o professor obtenha sucesso em uma aula como a exemplificada, é preciso que se faça um planejamento prévio para que o assunto se desenvolva de maneira adequada. Concordo então, com as ações planejadas por parte dos professores que a autora refere-se acima. Por outro lado, como exemplifica a autora, o translinguar pode emergir a partir de ações vindas dos alunos. Nesse caso poderão apresentar seu entendimento do assunto pautado em sala de aula, por meio da utilização de seu repertório linguístico completo em textos escritos. Acrescento

que da mesma maneira, a aula deve ser planejada pelo professor. Caso contrário talvez o objetivo não se alcance.

A partir do exposto no parágrafo anterior, volto a mencionar a sala do 1º ano que foi alvo de minha pesquisa em Corumbá. O que presenciei foi a translinguagem natural. A professora utilizava palavras em espanhol, não muitas, pois seu repertório não era muito extenso, para sanar dúvidas que os alunos apresentavam. Caso contrário, eles não entenderiam o conteúdo ou não saberiam como fazer a tarefa proposta. Como por exemplo, o momento em que ela estava ensinando fazer contas de subtração. Ela dizia: “é conta de menos, subtração, ‘*quitar*’”. Dessa maneira, o aluno reconhecia a palavra, entendia a proposta e assim a tarefa era concluída. Observo ser uma estratégia da professora, mas natural, nada estabelecida previamente.

Conforme Garcia, Flores e Woodley (2012, p. 52) afirmam “a pedagogia translíngue se refere então à construção de práticas flexíveis de linguagem de estudantes bilíngues com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos e novas práticas de linguagem”. Dessa maneira, corrobora com a justiça social pois, como afirmam os autores, essa prática ajudará os estudantes da língua minoritária a construir seu repertório bilíngue a partir de suas habilidades. Destaco, ainda, que os autores explicam que a translinguagem em sala de aula é uma ferramenta que ocupa o espaço entre os projetos globais dos Estados-nações, juntamente com seus sistemas educacionais e a cultura dos estudantes que tem como materna a língua minoritária.

Remeto-me novamente a Canagarajah (2013) quando se refere às implicações pedagógicas das práticas translíngues. Afirma que o domínio pedagógico não pode ser considerado como passivo e secundário, onde as teorias dos pesquisadores são aplicadas depois do fato ocorrido. Segue o autor explicando que a pedagogia é o verdadeiro desafio pelo qual a relevância das novas orientações comunicativas serão intensamente contestadas e testadas. Dessa maneira, os pesquisadores terão a oportunidade de examinar a praticidade e o uso das mesmas.

Diante da afirmação de relevância referida no parágrafo anterior, cito Canagarajah (2013, p. 183) quando afirma que recursos e estratégias favoráveis podem desenvolver uma proficiência nos translíngues e se de fato, “translíngues estão sempre abertos para aprender, ao longo da vida e em todos seus domínios, deveriam ter a disposição de considerar as atividades e relações em sala de aula também para seu desenvolvimento”. Isso significa que é possível a criação de estratégias que desenvolverão as competências formativas de seus alunos. O autor também chama a atenção para o fato de que, convém estar ciente de que as relações tradicionais

em sala de aula bem como as abordagens pedagógicas, podem sufocar as competências que os alunos trazem de casa.

Os estudos de Garcia, Flores e Woodley (2012) apontam para o uso da translinguagem por parte dos alunos como o uso original e complexo de práticas discursivas e não o uso do *code-switching* que vai de uma língua a outra. Os estudantes bilíngues, explicam as autoras, se utilizam da translinguagem para levar a cabo seu aprendizado da língua em todas as destrezas, recorrendo ao seu completo repertório linguístico. Os autores concluem, na página 52 que “os professores tem a possibilidade de recorrer a essas práticas translíngues em suas pedagogias”. Portanto, observação minha, isso significa que a prática pedagógica é válida e tem como objetivo aproveitar o repertório de práticas trazidas pelos alunos. Dessa maneira, os professores que adotam essa prática estariam transgredindo as normas do design global dos Estados-nações e o sistema educacional.

Com relação ao mesmo tema, Canagarajah (2013) diz que devemos considerar quais pedagogias podem tornar acessível a sala de aula como um espaço para negociações sociais, o conhecimento ecológico e práticas baseadas no aprendizado. Acrescenta ainda, que o professor tem que permitir, o mais que puder, as condições, recursos e conhecimentos que os alunos encontrem fora da sala de aula a fim de desenvolver a sua competência performativa. Observo que as práticas utilizadas em salas de aulas translíngues, devem ser edificadas pelos professores a partir do conteúdo trazido pelos alunos. Apresento na sequência as categorias da translinguagem que Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) propõem.

2.5. Categorias de estratégias da translinguagem

A intensificação migratória de todo o mundo e a emergência das novas tecnologias apontam, segundo Garcia e Wei (2014), o surgimento de uma multiplicidade de recursos e repertórios linguísticos. No mesmo sentido, Canagarajah (2013) afirma que, as recentes formas de globalização têm dado mais visibilidade às formas linguísticas de contato tanto na escrita, conversação e multimídia. Dessa forma, aponta o autor, o contato transnacional, tanto cultural, econômico e social tem aumentado a interação entre as línguas e os grupos linguísticos.

Com base nesses direcionamentos e a partir do estudo de novas práticas linguísticas apropriadas para a atual situação do mundo, Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) analisam vários casos em que o uso da translinguagem emerge. O resultado da análise de suas

pesquisas levou-os a identificar estratégias de uso da prática da translinguagem e separá-las em categorias.

Nas subseções seguintes discuto as estratégias de negociação e a definição das categorias tomando como base os estudos de Canagarajah (2013) e de Garcia e Wei (2014).

2.5.1. As estratégias de negociação de práticas translíngues com base em Canagarajah

Ao discorrer sobre as estratégias de translinguagem definidas por Canagarajah (2013), destaco o posicionamento do autor com relação ao contato das línguas na região asiática. Ele afirma que “por causa do intenso contato na região, línguas são influenciadas umas pelas outras, perdendo sua “pureza” e sua separação”.

A conceituação do autor partiu da análise de um texto escrito por uma aluna bilíngue. A partir das estratégias apresentadas pela aluna, o autor identifica quatro delas: Recontextualização, Interacional, Envoicing e Entextualização, conforme destaco a seguir.

2.5.1.1. Envoicing

A estratégia denominada envoicing é utilizada pelo aluno quando abre espaço para empregar seus recursos linguísticos. Refere-se, segundo o autor, às maneiras de codificar a identidade e a localização em textos e conversas. Sua análise se baseia na língua inglesa falada em zonas de contato, motivo pelo qual o falante tem o desejo de ser entendido com todas as suas particularidades sociais e culturais. Entendo que não se trata somente da voz do falante, mas sim da inclusão de sua identidade além de ser compreendido pelos outros. Explica o autor que não se trata da utilização da língua com fins utilitários, mas sim de sua utilização com o objetivo de desenvolver e representar afinidades culturais. Canagarajah (2013) afirma que não é uma estratégia fácil por parte do falante, principalmente em uma zona de contato, pois existe a necessidade de tomar decisões complexas envolvendo estratégias variadas, sendo que a escolha determinará a condução da prática.

2.5.1.2. Recontextualização

A estratégia de recontextualização, segundo Canagarajah (2013), possibilita ao aluno mensurar no texto, a capacidade de utilizar a estratégia translíngue. O autor explica que “os

interlocutores têm que estruturar sua fala de maneiras propícias ao entendimento e realização da base apropriada para uma negociação de sentido”. Nesse sentido, a escolha correta implica em uma negociação bem-sucedida, sendo que as decisões tomadas, explica o autor, tem que ser continuamente renegociadas ao longo do desenvolvimento do exercício. Observo que o sucesso desta estratégia, está na construção e na base usadas na negociação de sentido de comunicação entre falantes de línguas diferentes em uma zona de contato. O autor acrescenta que ambas as partes devem estar confortáveis com a escolha de suas estratégias, bem como com a estratégia do outro.

2.5.1.3. Interacional

A terceira estratégia definida por Canagarajah (2013), Interacional, é entendida como uma atividade social de uma co-construção de significados, adotando estratégias recíprocas e colaborativas. São recíprocas no sentido de que os participantes adotam estratégias que complementam ou impelem aquelas do outro a fim de negociar o sentido. Entendo que o uso dessas estratégias, é dinâmico e as decisões são tomadas instantaneamente e estrategicamente. A escolha da estratégia, e sua eventual mudança, depende da construção de sentido obtida ou não obtida. Também depende da reciprocidade de ambas as partes. O autor conclui que a chave dessa negociação não é o compartilhamento, mas sim a reciprocidade.

2.5.1.4. Entextualização

Essa macro estratégia, para Canagarajah (2013), direciona o processo de produção espaço temporal do texto, revelando, segundo o autor, “como falantes e escritores monitoram e gerenciam seus processos produtivos, explorando as dimensões espaço temporais do texto”. Nesse sentido, o autor afirma que a análise é mais conveniente nas comunicações escritas pois é possível verificar as possíveis correções do autor. Este edita, omite, revisa o léxico, a gramática, a sintaxe, demonstrando suas intenções e propósitos. Já o falante, segundo o autor, adota estratégias similares, mas as realiza diferentemente. Ele adequa a modalidade cara-a-cara sendo que as revisões e mudanças ocorrem em tempo real.

A partir das categorias descritas por Canagarajah (2013), interpreto que os falantes multilíngues que vivem em zonas de contato utilizam recursos linguísticos em contextos diferenciados, inovadores até, mas que os levem à construção de sentido pleno. Pode ser que

existam desvios das normas convencionais, mas servem para seus propósitos sociais e retóricos. As estratégias de negociação são capazes de fazer sentido entre interlocutores multilíngues quando os mesmos se utilizam de recursos móveis e de transferência.

2.5.2. As estratégias de negociação da translinguagem com base em Garcia e Wei

O uso da translinguagem discutido por Garcia e Wei (2014) afirma que, mesmo quando a instrução monolíngue apresenta seu papel relevante, os professores utilizam a translinguagem nos momentos críticos e criativos, possibilitando aos alunos construir sentido e aprender. A partir da observação de casos nos quais a translinguagem é usada pelos professores nas escolas, as autoras definem três categorias que identificam as diferentes maneiras pelas quais essa prática é usada: a) *A atenção do professor para a produção de sentido*; b) *o uso e o design dos recursos em sala de aula pelo professor, para a translinguagem*; c) *o design por parte do professor do currículo e estruturas*.

2.5.2.1. A atenção do professor para a produção de sentido

A primeira categoria definida por Garcia e Wei (2014) ocorre quando o professor utiliza a translinguagem a partir do momento em que for apropriado para o aluno. Dessa maneira, o professor encoraja esse aluno a translinguar para se comunicar. Para que a categoria seja identificada em toda sua extensão, cito os objetivos que a ela referem-se as autoras. Adaptar e diferenciar os níveis dos diferentes tipos de alunos em uma sala de aula multilíngue; construir nos alunos um conhecimento que os possibilite aprender o contexto; também objetiva aprofundar entendimentos e engajamento sociopolítico de seus alunos, desenvolvendo um pensamento e uma consciência críticos.

2.5.2.2. O uso e o design dos recursos em sala de aula pelo professor

A disponibilização de recursos em salas de aula é uma categoria que Garcia e Wei (2014) propõem. Nesse sentido, as autoras enumeram recursos multimodais como textos, computadores, I pads, centros de línguas com atividades de escuta, assim como a produção que recorre à tecnologia. Segundo as autoras, inclui meios visuais que recobrem as paredes e objetos da sala de aula que provoquem o uso de novo vocabulário. Observo que as autoras buscam criar

um ambiente propício para que os alunos se apropriem dos conteúdos expostos e translinguem entre eles.

2.5.2.3. O design por parte do professor do currículo e estruturas

O desenvolvimento do currículo da aula e as estruturas para que a translinguagem possa acontecer, definem a terceira categoria que Garcia e Wei (2014) propõem. Para esclarecer exatamente ao que se referem, as autoras enumeram estratégias que o professor pode utilizar. O agrupamento dos alunos, a partir de suas línguas maternas, possibilitando assim um diálogo colaborativo e a cooperação nas tarefas usando a translinguagem. A aprendizagem por meio de projetos e tarefas de pesquisas que induzirão os alunos a translinguar ao trocar as informações obtidas. Unidades temáticas que integrarão as formas linguísticas e novas informações. Tarefas de pesquisa em idiomas que permitirão a comparação entre as línguas, construindo capacidades translíngues e ampliando a consciência metalinguística.

Nesta seção, aponte as categorias de translinguagem definidas por Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) que o fizem a partir de casos analisados em diferentes situações. No próximo capítulo analiso os casos que emergiram a partir das gravações e entrevistas que coletei no momento da pesquisa em Corumbá. Analiso e discuto as emergências e busco paralelos com as categorias definidas nesta seção.

CAPÍTULO 3 - OLHARES SITUADOS SOBRE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES

A teoria da translinguagem como pedagogia, afirmam Garcia e Wei (2014), pode ser usada em diferentes tipos de contextos educacionais e constrói nos alunos bilíngues práticas linguísticas flexíveis. Dessa forma, as autoras afirmam que os alunos desenvolvem novos conhecimentos e novas práticas linguísticas. A descrição de estratégias comunicativas que compõem as práticas translíngues, como destaca Canagarajah (2013), vão além do processo de ensino, explorando implicações de construção de sentido, aquisição da língua e relações sociais.

Ao pensar em pedagogia translíngua, busco referência nos estudos de Garcia e Wei (2014) quando afirmam que o mais difícil é educar os professores a usar a translinguagem, estrategicamente, momento a momento e como um gesto crítico. Considero importante observar a afirmação das autoras quando citam Adelman, Reyes and Kleyn, (2010); Garcia, (2009a), evidenciando que todos os professores no século 21 precisam estar preparados para serem professores bilíngues. Porém, as autoras advertem que na maioria das instituições de formação de professores de todo o mundo, não ensinam as práticas linguísticas complexas exigidas por esses alunos.

No que se refere à formação dos professores, Canagarajah (2013) afirma que eles estão na linha de frente na batalha ideológica para construir formas efetivas de cidadania global e disposições cooperativas. Somado a isso, a partir de um posicionamento translíngua, Rocha (2015, p.45) entende que a “ diferença linguística, identitária ou cultural é vista como mais um recurso para a construção de sentidos, em vez de um empecilho.” Ainda na visão da autora, na página 54, uma pedagogia orientada pela ideia de práticas translíngues busca preparar os alunos para aprender a lidar com a diferença, com a incerteza, com a imprevisibilidade. Fundamentada nessa perspectiva teórica, busco, por meio de um olhar situado, discutir as práticas de translinguagem que emergem da interação professora-alunos no contexto de ensino situado em uma zona de contato cujos alunos são em sua maioria bilíngues.

Nesse sentido, neste capítulo, discuto os dados da pesquisa, que conforme mencionei na introdução, foram coletados em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Corumbá-MS. Relembro o leitor, que a escola está localizada em uma zona de contato, isto é, em uma zona localizada na fronteira Brasil-Bolívia. Trata-se de um contexto em que as línguas portuguesa e espanhola se misturam bem como a cultura dos dois países transita livremente.

Zonas de contato, no entendimento de Canagarajah (2013), são espaços onde diversos grupos sociais interagem e as comunidades são tratadas como menos homogêneas e menos limitadas. Considerando os objetivos desta pesquisa de *identificar e discutir aspectos relacionados à translinguagem na interação professor-aluno*, apresentarei casos em que emergiram aspectos de translinguagem relevantes. No que se refere aos estudos sobre a translinguagem, destacam-se os trabalhos dos pioneiros: Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Entretanto, esses autores falam de contextos distintos em suas pesquisas que, por sua vez, aportam diferentes características das descritas nesta investigação.

Os estudos de Garcia e Wei (2014) se concentram nos esforços educacionais para desenvolver habilidades plurilíngues das crianças ou usar essas habilidades para educar alunos bilíngues. As autoras abordam a prática da translinguagem tanto do ponto de vista do aluno, translinguagem para aprender, como do ponto de vista do professor, translinguagem para ensinar. Ademais, Garcia e Wei (2014) apontam a importância da translinguagem para estudantes de línguas minoritárias. Nesse sentido, as autoras afirmam que ela compreende uma teoria bilíngue de aprendizagem, especialmente para as populações de minorias linguísticas, conceitualizando a educação de bilíngues como democrático esforço de justiça social.



Figura 15: A sala de aula investigada. O 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir do olhar voltado às minorias que Garcia e Wei (2014) revelam, explico que os dados analisados nesta pesquisa, abordam aspectos de translinguagem a partir da interação da professora com os alunos. Esclareço que, dos 17 alunos matriculados na sala de aula onde coletei os dados, 14 são falantes da língua espanhola onde a língua vernácula é o português.

3.1. Questões emergentes no processo de coleta de dados

Durante o processo de coleta de dados desta pesquisa, mudanças significativas ocorreram, reflexo de uma pesquisa de natureza emergente pós-moderna. A produção de um novo conhecimento com a emergência pós-moderna, afirma Somerville (2008), não começa com a lógica linear, mas vem de um lugar de não saber, informado pela intuição e capacidade de resposta. O plano inicial da pesquisa, nos termos de Creswell (2007), não permaneceu hermeticamente fechado, e como metaforicamente o autor analisa, uma trama intrincada como um tecido se havia formado.

Nesta seção, apresento e discuto os aspectos de translinguagem que emergiram durante a investigação, os quais surgem por meio das práticas de construção de sentidos. Através da percepção adquirida ao longo de todo o estudo teórico e da análise do material coletado, organizei esta seção em quatro subseções: *Translinguagem como prática transgressiva*, *O uso das cartilhas*, *Metalinguagem pela translinguagem* e *A translinguagem pela multimodalidade*.

3.1.1. Translinguagem como prática transgressiva

Antes de apresentar os dados, convido o leitor para as seguintes reflexões e considerações teóricas. Que competência trazem os translíngues para ajudá-los a alcançar uma comunicação bem-sucedida nas zonas de contato global? Segundo Canagarajah (2013), em essência, a competência translíngue não constitui competência gramatical, mas sim competência performativa. Desse modo, o desafio da adoção da translinguagem é romper conceitos definidos pela orientação monolíngue, destacados no capítulo anterior. Um dos aspectos que observei durante as aulas, foi a postura da professora em transgredir as normas e pressupostos monolíngues. Nesta subseção, analiso cada fragmento, buscando a emergência da translinguagem e discuto as interfaces com as pesquisas de Canagarajah (2013) e Garcia e Wei (2014).

O motivo pelo qual pode ser alcançado o significado e sucesso na comunicação, na visão de Canagarajah (2013), é a nossa capacidade de alinhar os recursos semióticos com

recursos ambientais e sociais. Nessa perspectiva, como não existe norma homogênea para significados pré-construídos em zonas de contato, o autor explica que são requeridas estratégias de negociação adequadas e práticas recíprocas.

Segundo Garcia e Wei (2014), os professores usam a translanguagem para permitir que os alunos façam sentido e aprendam. Ademais, quando ocorrem os momentos criativos e críticos da translanguagem, as ações são então transformadas. O uso da prática da translanguagem nas salas de aula, explicam as autoras, vai explorar a lacuna que se forma entre os sistemas monoglóssicos de educação dos Estados-nação e as histórias locais dos povos que têm uma língua diferente da definida pelo Estado. Na visão das autoras, os contextos e situações que surgem nas zonas de contato, provocam uma transformação nas noções de linguagem tradicionais.

Dado que a translanguagem foi criada originalmente em Welsh para ensinar crianças bilíngues, Garcia e Wei (2014) afirmam que estudiosos galeses foram os que mais prestaram atenção ao desenvolvimento da pedagogia translíngue. A esse respeito, as autoras citam Williams (2012) que distingue a pedagogia translíngue entre natural e oficial.

A pedagogia translíngue oficial, segundo a autora, é conduzida e construída pelo professor e inclui mais ações planejadas dos professores em interações com os alunos. Por outro lado, a translanguagem natural se refere a atos dos alunos para aprender, mas pode ser incluído seu uso pelos professores com indivíduos, pares e pequenos grupos. Diante do exposto, apresento aspectos de translanguagem no seguinte recorte de interação entre a professora e os alunos.

*P. Então vamos lá. Caderno de matemática. Caderno de matemática. **Onde está tu cuaderno?** (Grifos meus)*

Al. Ali.

P. Então pega. Não conta comigo. E aí amigo. Onde está o caderno de português? Agora vamos fazer assim de matemática. Já? Podemos?

No excerto acima, observo que a professora conduz o diálogo alternando palavras em português e espanhol, para garantir a plena compreensão da matéria em questão. Ela conduz a aula em português e o momento era de ensino de matemática, sendo que os alunos deviam ter o seu caderno quadriculado na mesa. Um deles não apresenta esse caderno, e a professora procura palavras em espanhol para repetir o comando. Observo que houve resultado positivo, pois, a resposta do aluno é “ali”. Nesse momento, como propõe Garcia e Wei (2014) emerge o aspecto translíngue, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de novos entendimentos e novas práticas linguísticas.

Ainda com referência a esse aspecto, observe o leitor que a palavra “onde” que está grifada na transcrição acima, não faz parte do vocabulário da língua espanhola. Embora você possa achar que o texto não está espanhol, por meio da audição, a pronúncia que a professora utiliza é a espanhola. Talvez o faça pelo desconhecimento da língua, já que ela não tem um estudo profundo da mesma ou talvez possa ser intencional.

Da mesma forma, no excerto a seguir identifico aspectos de translinguagem.

P. Reta é aquela tirinha que a gente faz com quadradinho. Que é isso: daonde que vc não sabe o que é a reta numérica?

Al. Él está riendo

P.: Ah! Él ta riendo de mi. E donde está tu cuaderno? Lo olvidó en su casa? Voy a procurar en el armario. Que é isso... (Grifos meus)

No recorte agora transcrito, observo que, novamente a língua espanhola é utilizada pela professora. Porém, desta vez, ela responde em espanhol à fala de seu aluno que utilizou a língua espanhola também. Diferentemente do aspecto analisado anteriormente, ela não estava buscando se fazer entender. Estava simplesmente fazendo comentários com seu aluno na mesma língua dele. Portanto, desta vez, tanto professora como aluno se valeram da mesma língua para lograr comunicação. Ressalto a naturalidade com que a mudança de idiomas aconteceu. As diferentes maneiras pelas quais a translinguagem é usada pelos professores nas escolas, explicam Garcia e Wei (2014), garante que alunos bilíngues aprendam tanto o conteúdo como as línguas utilizadas nessa zona de contato.

Busco nas definições de Garcia e Wei (2014), entendimento das atitudes da professora. As autoras repetem a definição de Garcia e Kano (2010) e explicam que no processo de translinguagem, professores e estudantes se empenham em práticas discursivas nas quais são incluídas todas as línguas de todos os alunos da sala. Dessa forma, o desenvolvimento de novas práticas linguísticas acontece, as antigas são mantidas, e também ocorre a comunicação e o conhecimento.

Os objetivos da pedagogia translíngue, segundo Garcia e Wei (2014), são acompanhados por estratégias translíngues que podem ser realizadas na educação geral ou na educação bilíngue. A partir dessas estratégias, as autoras as identificam em três categorias: a atenção do professor para fazer sentido pela translinguagem quando apropriada para a compreensão; o uso pelo professor de recursos de design na sala de aula para translinguagem e projeto do professor de currículo e estruturas de sala de aula para translinguagem. Relaciono os dois excertos apresentados nesta seção à primeira categoria. Observo que a professora busca,

por meio de palavras na língua materna do aluno, uma construção de sentido, isto é, translinguando quando apropriado para o entendimento. Nesse sentido, o aspecto translíngue implica na “reconfiguração constante de normas e repertórios” (ROCHA, 2015, p. 54), levando a professora a enfrentar inúmeros desafios constantemente.

3.1.2. O uso das cartilhas

Outro aspecto que me chamou a atenção, foi o uso de duas cartilhas simultâneas. Em uma das aulas, no período destinado à leitura, a professora decidiu que usaria a cartilha. Posto isso, foi buscar em seu armário a cartilha chamada “*Alma de Niño*”. Confesso que me pareceu intrigante, pois essa cartilha não estava escrita em português, mas sim em espanhol.

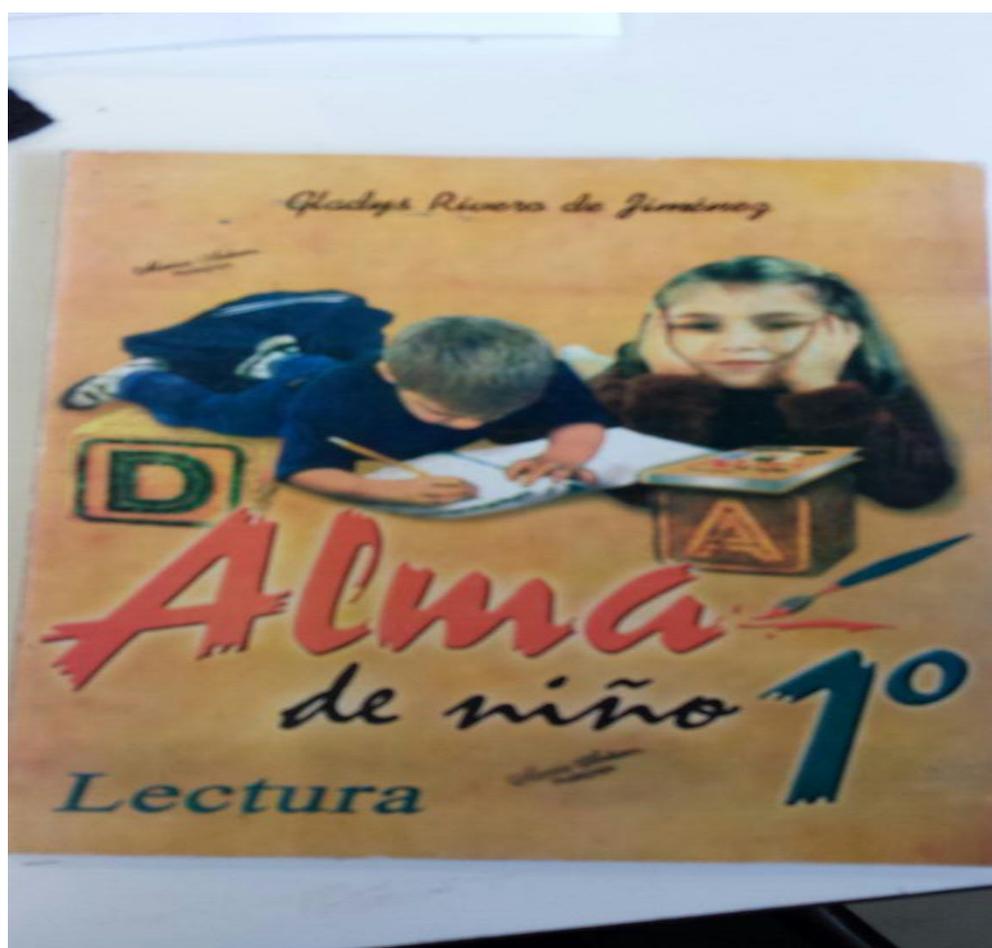


Figura 16: Cartilha em espanhol.

Sobre esse assunto, relato o primeiro diálogo que mantive com a professora sobre a cartilha:

Ps. Vc usa as duas cartilhas, então?

P. É. E os livros

Ps. Não, mas pra esse aqui vc.

P. Sim. Pra todos eles

Ps. Pra todos

P. Sim, pra todos

Ps. Pra todos tem que usar as duas

P. Sim. Eu acho que tem que usar as duas.

Ps. É uma coisa sua?

P. É minha. Isso é meu. Mariza. Não ta nem no planejamento.

(Interação entre a pesquisadora e a professora durante a aula gravado em vídeo)

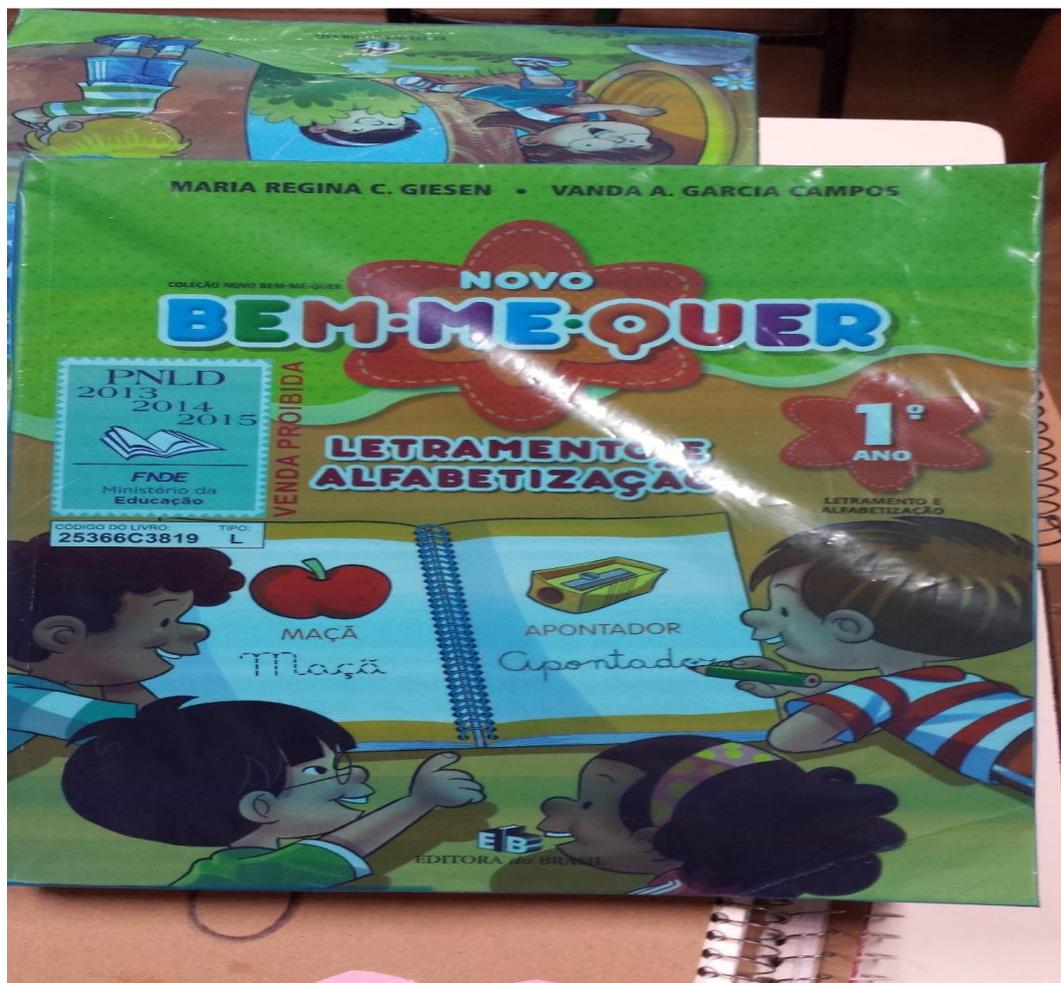


Figura 17: Cartilha em português

A atitude da professora demonstra uma prática que rompe com a norma culta do processo educativo vigente. Associada à cartilha em português, ela utiliza a que está editada em espanhol. Procedendo dessa forma, interpreto como uma postura crítica sobre o seu fazer

pedagógico. Associo ao que Canagarajah (2013) chama de engajamento com vista ao favorecimento de estratégias e negociação. Remeto ainda ao argumento de Rocha (2015, p.39) que aponta que “se engaja criativamente em situações de uso da linguagem com base em contextos específicos e objetivos particulares.” Ressalto que, em sua fala, a professora afirma que usa as duas cartilhas para todos os alunos. Ela enfatiza que todos leem nos dois idiomas.

Enquanto as práticas de translinguagem forem estudadas de modo crescente, as escolas patrocinadas pelo Estado não buscarão criar estratégias novas para a realidade que se apresenta com relação à mistura de línguas e comunidades. Nessa posição, Garcia e Wei (2014) afirmam que o estudo da translinguagem deveria ser implantado nos programas de formação de professores, caso contrário, professores e alunos continuarão utilizando essa prática pedagógica de forma ilícita. Na visão de Rocha (2015, p. 52), “quando pensamos na orientação translíngue em termos educativos e pedagógicos, esta redireciona e ressignifica os objetivos e os focos ligados à padronização.” Desse modo, a partir do que Garcia e Wei (2014) e Rocha (2015) discutem, amparo a descrição da prática adotada pela professora do uso de uma cartilha escrita em espanhol. Ressalto que as políticas públicas da escola não preveem essa estratégia.

Ainda sobre o uso das duas cartilhas, transcrevo a fala da professora quando perguntei sobre o uso da cartilha em espanhol.

*Com relação ao objetivo de eu trabalhar a cartilha ahhh Alma de Niño, um dos principais motivos é porque. Ahhh, nós não temos uma **gramática que envolva língua portuguesa e língua espanhola**, especificamente aqui pra fronteira. E Alma de Niño ela me dá o básico. Tá? Pra leitura, pra ensinar as primeiras letras às crianças. Outro. Outro motivo é porque ah tem textos pequenos que chamam a atenção das crianças. São textos simples, bem simples mesmo. Um vocabulário bem próprio fronteiroço. E Alma de Niño me leva em todas as séries do 1º ao 4º ano. Lá para Bolívia, no caso o 4º ano. Aqui para a... para no caso a fronteira.. Corumbá. É bem simples. Mas é.. É o que é mais fácil. É o vocabulário deles. Um dos. (Entrevista feita com a professora). (Grifos meus).*

Apesar de Canagarajah (2013) não se referir à translinguagem especificamente baseado em momentos de leitura, pois suas análises se pontuam principalmente na escrita, ressalto algumas considerações. Afirma o autor: “eu construí um ambiente pedagógico favorável, um lugar relativo seguro, para ajudar os estudantes a praticar as estratégias que ainda trazem consigo” (CANAGARAJAH, 2013, p. 135). Observo que a professora Mariza Benta também buscou esse ambiente favorável. A partir do momento em que o aluno pode ler as primeiras

letras, as primeiras sílabas e as primeiras palavras em um contexto familiar, permite à professora negociar a construção de sentido de forma mais flexível.

O trecho da entrevista que fiz com a professora, e transcrevo abaixo, revela a ideia de trazer o que era familiar para os alunos.

O motivo principal é esse. Porque trabalhar Alma de Niño. Tá? Temos também a facilidade de encontrar essa cartilha. E muitos dos pais que tem filhos aqui no Brasil, eles trabalham essa cartilha em casa. Eu percebi isso esse ano, em 2016. Até então, até 2015, 2014 eu não tinha visto, não tinha visto. Mas em 2016 eu percebi que alguns pais, eles me davam esse retorno. E..eles trabalhavam a alfabetização lá em Alma de Niño enquanto eu trabalhava os livros adotados aqui no Brasil. Acho que é por esse motivo. (Entrevista feita com a professora)

O *feedback* da professora com relação à prática adotada, demonstra surtir efeito, quando relata que muitas vezes os alunos não estudam ou não fazem tarefas em casa por causa da língua. A maioria dos pais desses alunos não fala português, o que dificulta o auxílio em casa, tornando-se senão impossível. A partir do momento em que reconhecem o material de seus filhos, por estar na língua utilizada em casa, esse auxílio se torna possível e real muitas vezes.

Identifico a situação apresentada com a afirmação de Rocha (2015, p. 53), na qual a autora afirma que “no processo educativo, cabe o desenvolvimento de estratégias para que possamos participar de práticas de natureza tão complexa e instável. ” Nessa perspectiva, segundo a autora “que a aprendizagem seja um processo de eterno (re) fazer-se, ligado à performatividade, **sendo a atenção principalmente voltada ao processo, ao como, e não ao o quê.**” (Grifos meus). Observo um alinhamento dos conceitos de Rocha (2015) referidos no parágrafo anterior, com a emergência da translíngua que surge a partir do processo utilizado pela professora. A atitude da professora demonstra que ela volta sua atenção ao *como*, no sentido de realizar a construção de sentidos não se preocupando com o *quê*.

No trecho transcrito abaixo, identifico uma preocupação da professora com relação à integração das duas línguas. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014, p. 146) explicam que “a translíngua exige uma mudança epistemológica na qual a linguagem cotidiana dos alunos e a linguagem escolar são expandidas e integradas, e ao fazê-lo, mistura caminhos de saber que são tradicionalmente encontrados em espaços diferentes”.

P. Vai nesse ou nesse? (a professora pede para escolher entre a cartilha em português e a cartilha em espanhol, que é a escolhida) Vamos a ver esse. Pa.. Al. Pi – pe-pa papa – pipa pupi xxx

P. En español que lindo. Sabe dos idiomas. Em português e espanhol. Que rico. Tá? (Grifos meus). (Em vídeo)



Figura 18: Lição da cartilha em espanhol lida pelo aluno

Relato, a partir do vídeo, no qual está inserido o diálogo acima, a alegria com que a professora relata que o aluno “*sabe dois idiomas*”. De acordo com o que defende Cangarajah (2013, p. 188), a translanguagem “se aproximará da ‘linguagem padrão’ em algumas ocasiões e vernácula em outras, ambas mediadas pelos diversos repertórios linguísticos que os alunos trazem com eles”. Dessa forma, entendo que a sala de aula se torna um ambiente propício para a convivência de diferentes culturas, como é o caso da sala investigada.

Respaldo-me em Canagarajah (2013) quando afirma que a sala de aula pode ser transformada em um ambiente de socialização, da mesma forma que ocorre em situações cotidianas e em contextos sociais. Reflito que a prática translíngue leva à socialização entre seus atores, pois, nas palavras de Rocha (2015, p. 54), “busca preparar os alunos para aprender a lidar com a diferença, com a incerteza, com a imprevisibilidade”.

Após as reflexões em relação ao recurso proposto pela professora, busco identificar correlação com as estratégias de Garcia e Wei (2014) que foram referenciadas no capítulo dois desta pesquisa. Deste modo, observo que no momento em que a professora decide usar a cartilha em espanhol, emergem recursos translíngues referendados em uma das categorias definidas pelas autoras. Diante do exposto, nesse processo Garcia e Wei (2014) ponderam sobre a produção de um panorama multilíngue/multimodal na sala de aula, incluindo recursos como textos, palavras nas paredes, a parede cognitiva, isto é, recursos auditivos e visuais. Vejo então, que o recurso da cartilha se adequa à proposta das autoras. Define um panorama textual e visual

e também de letramento. Reforço aqui que os alunos estão em fase de alfabetização e desse modo aprendendo a ler nas duas cartilhas.

3.1.2.1. Aspectos de transgressão

A questão sobre a responsabilidade do Estado pela educação, leva Garcia e Wei (2014) a observar que a partir do momento em que este assume mais responsabilidades pela educação de todas as crianças, a translanguagem começa a ser usada. Consequentemente, concluem as autoras, essa prática será usada para transgredir estruturas educacionais monolíngues. A partir da afirmação das autoras, comparo a situação com a que encontrei no *locus* de minha pesquisa. Neste caso, a responsabilidade pela educação de todas as crianças é dos sistemas educacionais nacionais que, da mesma forma que as autoras referenciam, impõe estruturas monolíngues. Porém, a língua da maioria, no caso investigado é o espanhol, não é a definida pelo Estado.

Conforme explica Rocha (2015, p. 39), o espaço para a contradição e para o conflito se abre. Desse modo, a autora se refere ao desafio de aceitarmos impropriedades, entre outras, como nossas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o professor precisa saber que a diferença em relação à orientação monolíngue é que, segundo Rocha (2015, p. 53), o que deve ser apropriado, não pode ser imposto, tem que ser validado pela prática. Identifico esse conceito da autora nas atitudes da professora Mariza Benta, quando decide comprar uma cartilha em espanhol. Rompe assim com as normas vigentes e opta por validar seus conceitos através de estratégias práticas. Neste sentido, é necessário a adoção de práticas que rompem com conceitos de projetos globais dos Estados nacionais e os sistemas monoglóssicos educacionais.

Segundo um posicionamento translíngue, a professora Mariza, “transgride e desestabiliza as hierarquias linguísticas, e ao mesmo tempo expande e estende práticas que são tipicamente valorizadas na escola e no mundo cotidiano de comunidades e lares” (GARCIA E WEI, 2014, p. 146). Em um trecho da entrevista que a professora concedeu, disse-me: “mas é aquilo que eu falei. A gente incomoda. Isso incomoda”. Referia-se ela a seus atos “transgressores” translíngues. Canagarajah (2013) afirma: “uma lente translíngue nos permite quebrar limites tradicionais.” Corroborar então com a atitude da professora Mariza Benta.

Ainda sobre a atitude de ruptura da professora pelo uso da translanguagem na escola, Garcia e Wei (2014, p. 228) advogam pelo seu uso nas escolas quando citam Rosa (2010): “a translanguagem abre um espaço de resistência e justiça social, uma vez que as práticas linguísticas dos jovens minoritários são, em geral, racializadas e estigmatizadas”. Após

as reflexões desta subseção, observo que a professora Mariza Benta utiliza uma pedagogia inovadora que busca uma abordagem sociocrítica para que possa ensinar seus alunos bilíngues.

3.1.3. Metalinguagem pela translinguagem

O fluxo multilateral de pessoas e línguas que a globalização encoraja, conforme explica Canagarajah (2013), tem criado espaços que integram grupos sociais diversos onde as comunidades são tratadas como menos homogêneas e limitadas. A esses espaços, o autor chama de zonas de contato e explica o termo que foi introduzido por Mary Louise Pratt (1991). No que diz respeito às zonas de contato, Garcia e Wei (2014) explicam que são zonas onde a língua é menos entendida como um sistema monolítico autônomo e que ocorre uma interação entre comunidades também.

A partir das complexas questões linguísticas que ocorrem nas zonas de contato, Canagarajah (2013, p. 57) postula que “a migração envolveu pessoas levando suas línguas de herança para novos locais e desenvolvendo repertórios que não eram tradicionalmente parte de sua comunidade”. A partir do conceito de zonas de contato, Garcia e Wei (2014) postulam a translinguagem como

uma forma de capturar as complexas práticas de falantes que não puderam evitar ter tido as línguas inscritas em seu corpo, e ao mesmo tempo viver entre diferentes contextos sociais e semióticos e interagir com uma complexa ordem de falantes (GARCIA E WEI, 2014, p.151)

Ao considerar os conceitos dos autores, observo que mesmo que as pessoas se desloquem de seus espaços primeiros, que habitem zonas de contato, suas línguas estão enraizadas em seus corpos, não podendo assim serem arrancadas e inutilizadas.

A esse respeito, Canagarajah (2011) explica que a translinguagem pode ser um fenômeno espontâneo quando se refere a estudos em contextos escolares. Nessas condições, relata o autor, na maioria desses casos, atos de translinguagem não são provocados pelos professores através de estratégias pedagógicas conscientes o que confirma a espontaneidade do estudo.

3.1.3.1. Negociação de sentidos de aspectos fonológicos

Considerando que a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola possuem sistemas fonológicos com poucas distinções, observo um exemplo que emergiu durante a gravação das

aulas. Ocorre que em português temos cinco vogais, porém oito sons e no espanhol cinco vogais e cinco sons. Esse aspecto pode causar dificuldades no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa por parte dos falantes de língua hispânica. Nesse sentido, o conhecimento do sistema fonológico é importante por parte do professor e de elevada importância por se tratar, neste caso, de um processo de letramento em zona de contato de fronteira. Especificamente neste caso me refiro à nasalização da letra “a” que não ocorre em espanhol.

Esclareço para o leitor que não esoteu advogando por uma perspectiva de aquisição, nem tampouco buscando um alinhamento para uma perspectiva monolíngue. No excerto a seguir, destaco um momento de negociação de sentidos de aspectos fonológicos que os alunos de origem boliviana apresentaram em um momento de interação entre professora e alunos. Explico que a atividade conduzida pela professora era o momento de leitura da cartilha em português.

P. O próximo que vou chamar é o Uáquila. O Uáquila vai levar o. Já levou.

Al: Mas é eu (gritando)

*P. Prince, Prince, é o Uáquila. **Por favor, Prince, tá?***

*Al. 1 **Mamae (sem a nasalização)***

Al. 2 Mamãe

*Al. 1 **Mamae (sem a nasalização)***

P. Mãe. Maeeeee. Ó, tem um aeeee grande. Tem acento circunflexo e tem til.

Então é maeeeee. Tá? (Grifos meus)

Ao ler as palavras destacadas no excerto acima, observo a dificuldade do aluno em pronunciá-las. Explico aqui, que esse aluno tem como língua materna o espanhol. A dificuldade está na pronúncia do fonema nasalizado que a palavra “mamãe” apresenta. Isso ocorre porque a nasalização por parte de pessoas que têm a língua espanhola como materna, torna-se muito difícil, uma vez que não existe nesse vernáculo. Garcia e Wei (2014)) explicam que “além da maximização das interações dos alunos e repertório de significado, a translanguagem inclui práticas que se enquadram no que alguns consideram “língua acadêmica.” Desse modo, a correção da pronúncia não contrapõe os aspectos translíngues analisados nesta pesquisa.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, no sentido de favorecer capacidades, estratégias e condições de negociação, explica Rocha (2015, p. 53), é fator relevante para que possamos nos empenhar de maneira criativa em situações como a descrita no excerto. Observo que neste caso, a professora busca habilidades metalinguísticas para identificar, não o significado da palavra, mas recursos gramaticais para chegar a um acordo quanto à pronúncia. Fala em acento circunflexo, til, até mesmo fala em um “aaaaa grande”.



Figura 19: O livro Mãenhê!

Interpreto que a professora não estava preparada para esta dificuldade e de alguma maneira encontrou uma estratégia dentro de suas possibilidades linguísticas em ambos os idiomas. Nesta perspectiva, retomo Garcia e Wei (2014) quando explicam a realidade da translinguagem natural, ou seja, aquela que não é planejada. Como nos mostra Rocha (2015, p. 53), a diferença do uso da translinguagem com relação à orientação monolíngue é que não deve ser imposto o entendimento, deve ser validado pela prática. Dessa forma, os objetivos específicos e particulares requeridos são alcançados, mesmo que parcialmente, mas suficiente para o evento investigado.

Identifico ainda, na transcrição acima, a atuação de um segundo aluno quanto repete a palavra “mamãe” para auxiliar o colega. Explico que o aluno 2 tem como língua materna o português. Para explicar essa emergência, recorro a Bratmeier (*on line*) no que se refere à construção de sentido e a participação dos atores que dela fazem parte quando menciona a *co-learning*. De acordo com o autor, *co-learning* constrói uma “comunidade prática” mais genuína provocando um envolvimento dinâmico e participativo entre professores e estudantes, provocando assim uma ruptura nas relações de poder em sala de aula.

Verifico na atitude do aluno 2 um envolvimento participativo e dinâmico quando tenta ensinar o colega. Nesse caso, estava desmantelando as relações de poder no momento em que assumiu o papel do professor. Também observo que a atuação foi aceita tanto pela professora como pelo aluno que estava em dificuldade, construindo uma comunidade prática e genuína. A

professora sabe que o uso correto da língua vernácula também é importante para seus alunos bilíngues.

No que diz respeito às práticas translíngues, Canagarajah (2013, p. 190) afirma que “não levam necessariamente a romper com as regras gramaticais o tempo todo”. O que é importante para o autor é desenvolver uma postura crítica com relação à constituição das normas e o uso da língua em relação a seu contexto.

3.1.3.2. Negociação de sentidos de aspectos lexicais

Ao pensarmos em desenvolvimento de novas práticas de linguagem para alunos bilíngues, Garcia e Wei (2014) apontam que o conhecimento somente pode ser acessado através de práticas com que os mesmos já estejam familiarizados. Sendo assim, os dados que apresento neste estudo de caso demonstram que a translíngua pode auxiliar na apropriação de um conceito ou vocabulário por parte do aluno. Dessa forma, segundo Garcia e Wei (2014), a translíngua permite que os alunos bilíngues entendam um texto codificado por meio de práticas às quais não estão familiarizados.

Em um outro momento da aula, o da matemática, a professora tem o objetivo de ensinar a operação de subtração. Começa escrevendo no quadro as contas e explica o método de como realizá-las. Atenta à percepção de seus alunos quanto ao conteúdo, descobre que um deles não está entendendo o que fazer, o que demonstro através da transcrição do diálogo abaixo:

P. As outras vc copia tá? Vinte, trinta e dois. Vamos subtrair, ta? Vamo tirar, vamos esconder. Ta bom? Então as outras...

Al. Professora

P. Fala amigo. É ta bonito mas ta atrasado ne?

Al (olha firme para a professora)

P. *Sí, le quitamos solo? No.* Viu

No excerto acima, observo que a professora busca em seu repertório linguístico em espanhol, uma palavra que signifique a operação pretendida pois as tentativas em português não lograram êxito. Observo que ela gesticula também, prática que associada ao vocabulário, consegue construir sentido e o aluno volta para sua carteira para fazer a tarefa. Para situar o leitor, observo que a palavra “*quitamos*” que a professora utilizou não seria a ideal. Confesso que “*mermar*” seria a palavra que traduziria a operação “subtração” que era o conteúdo objeto da tarefa. Teço um paralelo com um exemplo de Garcia e Wei (2014, p. 195) sobre o uso da translíngua em uma aula de matemática. Devo pontuar que nem todas as observações têm

similaridade com o encontrado nesta investigação, porém, são relevantes para os objetivos desta pesquisa.

A professora reportada por Garcia e Wei (2014), é bilíngue e o currículo das aulas de matemática foi adaptado para estudantes bilíngues. Por outro lado, a professora Mariza Benta não é bilíngue e o currículo da escola não foi adaptado para os estudantes matriculados. Porém, comparo o momento em que a professora norte americana traduziu uma palavra importante que definia o conceito pretendido. No mesmo sentido, a professora investigada conseguiu construir uma prática para obter o mesmo êxito que sua colega dos Estados Unidos. Feitas as considerações, observo que, o importante para os estudantes, é entender matemática, mas também explorar seu total repertório linguístico por meio de uma pedagogia translíngue. Dessa forma, a construção de sentido se faz desenvolvendo as práticas linguísticas que os alunos trazem de casa em paralelo com as práticas da sala de aula. Desse modo, mesmo considerando algumas diferenças entre as professoras, a prática translíngue permitiu o êxito dessa ação.

3.1.4. A translanguagem pela multimodalidade

O conceito de translanguagem envolve múltiplas estratégias para a construção de sentido. A noção dessa prática, segundo Garcia e Wei (2014, p. 76) “coloca em primeiro plano as diferentes maneiras como os oradores multilíngues empregam, criam e interpretam diferentes tipos de sinais linguísticos para se comunicar”. Nesse sentido, Canagarajah (2013) destaca que a comunicação transcende as línguas individuais, também as palavras e envolve diversos recursos linguísticos e semióticos.

Associo o conceito de translanguagem proposto pelos autores à multimodalidade definida por Kress (2010). O autor propõe a combinação entre mídias, modos e recursos semióticos para a construção de sentido. A comunicação entre os dois atores, conforme afirma Canagarajah (2013. p.11), reflete “novos modos comunicativos à medida que as pessoas adotam estratégias criativas para se relacionar e representar suas vozes”. Nesta subseção, apresento o diálogo da professora com um aluno que demonstrava dificuldade para entender a tarefa proposta.

Matriculado desde o começo do ano, mora com sua família na Bolívia e a língua que se comunicam é o espanhol. Não é uma situação ímpar na sala de aula investigada, pois mais de 90% dos alunos tem essa característica. Porém, o que torna peculiar é que esse aluno não falava

nada. Há poucos meses atrás começou a falar, mas somente em espanhol. Transcrevo aqui a fala da professora:

Ele aprendeu a falar. Ele não falava nada. Só ficava assim (aponta para o aluno). Chorava. Porque ele não sabia falar com a gente. Ele descobriu que fala. Que ele fala pouco tempo. Uns 4 meses, 5 meses.” (interação da professora com a pesquisadora durante a aula)

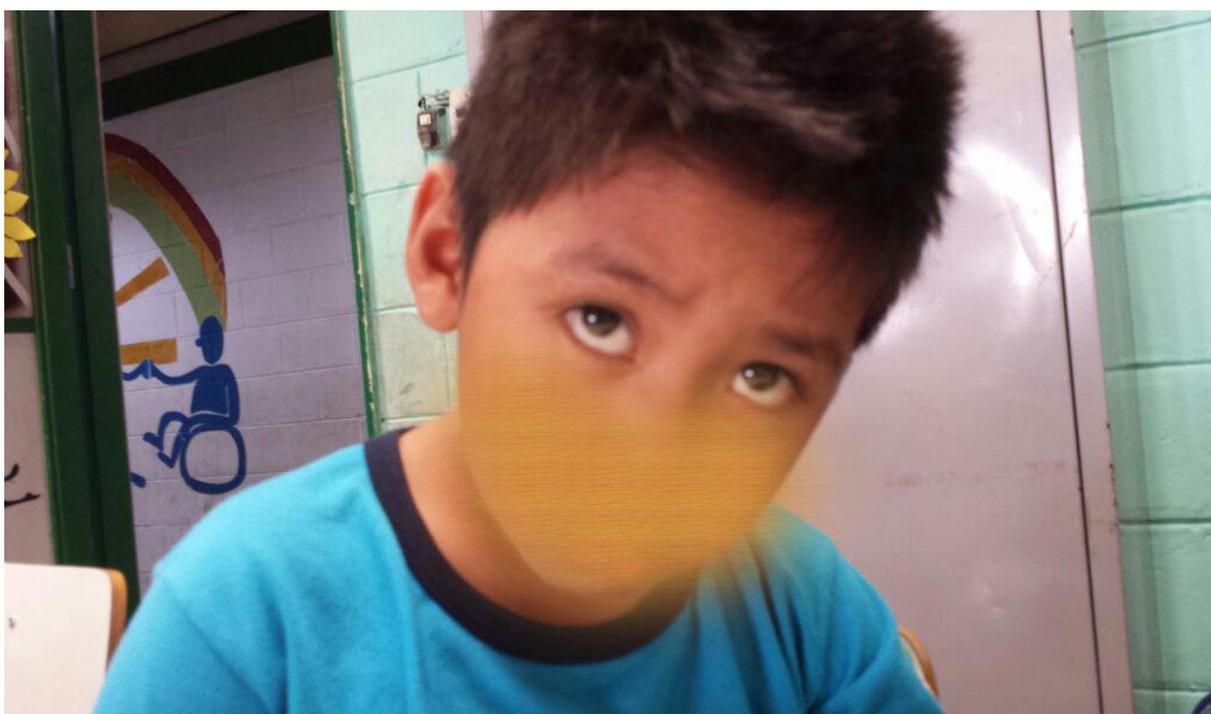


Figura 20: O aluno investigado

A partir do relato da professora, interpreto que demonstra aspectos que vão além da modalidade oral. A preocupação dela com esse aluno vem ao encontro com uma das metafunções que Flores and Woodley (2012) documentaram e que Garcia e Wei (2014) relatam: “a criação de laços afetivos com os alunos”. A professora comenta que, com muito carinho e paciência, conseguiu com que o pequeno começasse a dizer palavras e dessa maneira descobrir que tinha o dom da fala também. Preocupa-se a professora, com o motivo dessa dificuldade, mas de qualquer forma, ele agora fala. Ressalto também, com relação ao mesmo aluno, que quando começa a falar, não para. Ele emenda os assuntos, começando com um evento qualquer da escola até eventos de seu dia a dia. E com relação à expressão no olhar e os gestos, são de uma performance espetacular. Transcrevo a seguir fragmentos da conversa da professora quando se refere à fala do aluno.

Ps. Esse que não falava
 P. Não falava. E agora, é o que... conta a história. Ele cria. Ele faz. Ele não tem mais medo
 Ps. Ele fala bem espanhol
 P. Não. Ele só fala espanhol
 P. Quando ele descobriu que ele conseguia falar ele se sentiu assim, tagarela. E assim foi. (interação da professora com a pesquisadora durante a aula) (Em vídeo)

Diante das dificuldades apresentadas com relação à comunicação entre a professora e o aluno, considero a afirmação de Garcia e Wei (2014, p.76) que embasadas em Khubchandani (1997) e Norris (2004) afirmam: “as interações multilíngues bem sucedidas, sempre foram auxiliadas pelas multimodalidades: gestos, objetos, sinais visuais, toque, tom, sons e outros modos”. Apresento a interação entre professora e aluno no diálogo abaixo:

P. Aqui já viu. Tem um jota de tijolo. Né? E aonde mais?
Al. 1. Aponta sem falar
*P. Aqui tá escrito mala. Mala tem jota? **Dónde está** jota?*
Al. 2: Cajú.
Al.1: Aponta sem falar
P. Aqui encima tem, mas aqui não. Aqui tem. Aqui tem 1,2,3,4,5 jotas.
Al.2. Mas é só aqui embaixo.
P.: Aqui é. Só aqui embaixo. Agora mostra pra mim.
Al. 2. Só aqui.
*Al. 3. **Solo la abajo.***
*P. Tem aqui um. Tijolo. **Solo abajo.** Não, não **su pie.** Há! Há! Não vai dar chute nele não. Marca pra mim.*
Al.1. Aponta.
P. Isso. Caju. Caju.
Al.2. Aqui já foi. Aqui já foi.
P.: Aqui já foi. Aqui já foi. Ainda tem mais um jota. Aonde mais tem jopta?
Al.1 Pensa, em dúvida.
*P. **Dónde está más un jota?***
Al. 1. Calado e aponta.
*P. Eh! Eh! Palmas. Olha só. Tijolo tem jota. **Jota.** Jipe tem jota. Caju tem jota. Tá? Mala não tem. Peteca. Peteca. Não é peteca. Peteca.*
Al. 3 Peteca.
*Al. 2 **Petêca.***
*P. Peteca. Pe- te- ca. É para jogar. Mas é só com jota, tá? Você vai marcar pra mim lá na sua carteira. **Va en su silla. Por favor.***
*Al. 1 **Primero las dos jotas.***
*P. **Eso, solo que tem un jota. Listo? Sí, de tres.** (grifos meus)*



Figura 21: A professora e aluno

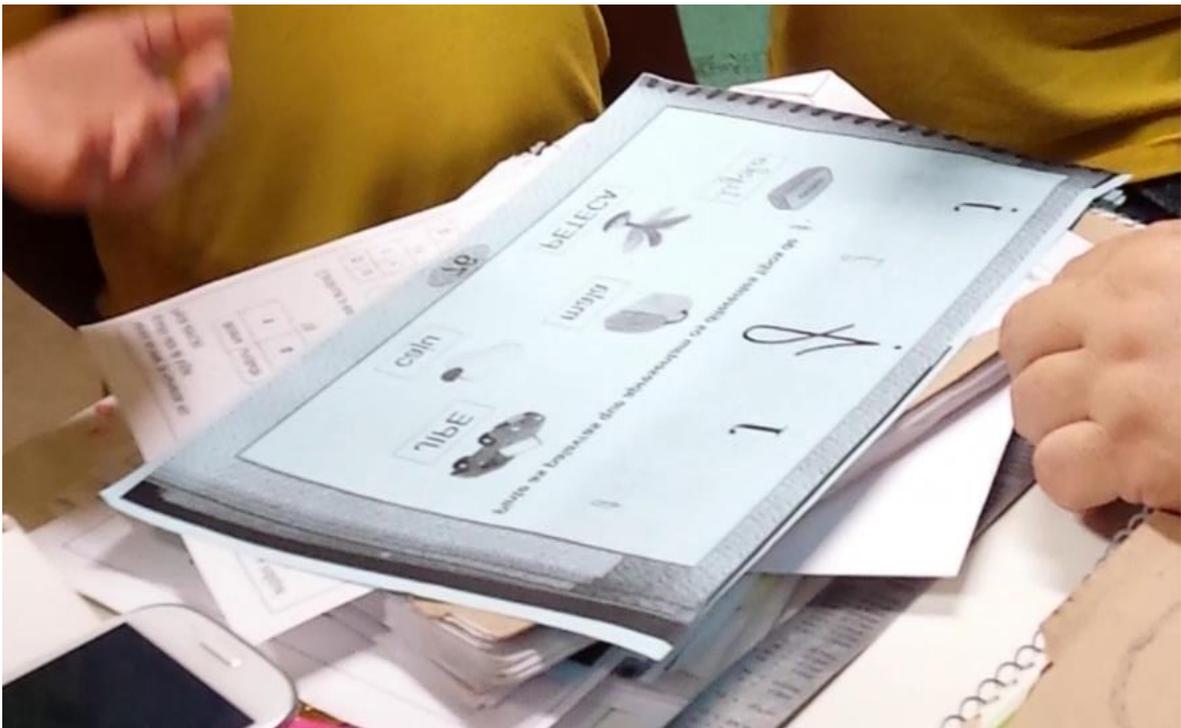


Figura 20: A tarefa da letra “J”

Nesse momento da aula, cada aluno tinha uma tarefa diferente pois era necessário que terminassem todas as atividades propostas para completar o portfólio e entregar aos pais no fim do semestre. A tarefa que o aluno investigado não tinha feito, tinha o objetivo de ensinar a letra “J” e palavras que contivessem essa letra.

Ao longo do diálogo, observo que a professora tenta de todas as formas explicar o objetivo da tarefa. A estratégia de utilizar a língua espanhola em conceitos e vocabulário chave remete à uma das metafunções definidas por Garcia e Wei (2014) como referenciado na subseção 3.1.1. Nesse sentido, a professora reconhece que deve buscar outros recursos, criando assim outras possibilidades de êxito na construção do entendimento da tarefa.

Associando o uso de palavras em espanhol, a professora tenta a comunicação de modo gestual. Movimenta as mãos e aponta as letras e palavras constantes do texto. Para ampliar a possibilidade de dar sentido aos seus gestos, recorre às expressões faciais e uma postura delicada e de paciência. Destaco o momento em que a professora diz: *“Agora mostra para mim”*, indicando proximidade com o aluno. Desta forma, ela cria um ambiente propício para contornar a dificuldade e a pressão que envolve a tarefa. Além disso, afirma Canagarajah, (2013), a comunicação envolve mais do que palavras. Em muitos casos, os oradores usam o contexto, gestos e objetos no cenário para interpretar as declarações do interlocutor.

Ao utilizarmos nossas capacidades receptivas, Canagarajah (2013. p.14) afirma que “podemos compreender a linguagem do interlocutor, da mesma forma que o interlocutor utiliza a sua competência para compreender a nossa própria língua”. Nesse sentido, ressalto a atitude do aluno que também recorre à competência gestual no momento em que demonstra sua dúvida através de um olhar muito profundo como que enviando o recado de que não entendeu. Observo também os repetidos movimentos das mãos demonstrando insegurança e dúvida.

Por fim, o aluno demonstra que conseguiu entender a tarefa quando aponta para a palavra correta e a professora bate palmas, no sentido de elogio e demonstrando o acerto da tarefa. Observei que durante toda a conversa, houve a utilização de vários recursos modais para criativamente efetivar a construção de sentido. Nessa direção, Canagarajah (2013) afirma que “a amplitude dos signos linguísticos considerados pela semiótica multimodal, fazem parte de um repertório de recursos modais que estão à disposição dos criadores de signos”. Conclui o autor que, a translíngua abrange todos os modos de fazer sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caderno de matemática. Onde está tu cuaderno?

Ps. Vc usa as duas cartilhas, então?

P. Sim. Pra todos eles

En español que lindo. Sabe dos idiomas. Em português e espanhol. Que rico. Tá?

Sí, le quitamos solo,? no. Viu

Tem aqui um. Tijolo. Solo abajo

Início as considerações finais com recortes das falas da professora investigada, Mariza Benta, que trouxeram a este trabalho emergências relevantes. Vejo nessas palavras, situações que me levaram a descobrir que a o ensino em zonas de contato tem que ser revisto. Mas até chegar a esses recortes e conclusões, foi um longo caminho percorrido. No momento em que decidi começar o Mestrado na UEMS, não tinha noção do que era ser uma pesquisadora. Comecei como aluna especial, fui aprovada na seleção e tive dois anos para descobrir que o mundo da pesquisa é prazeroso, revelador e contagiante. A partir de passos que foram guiados por meu orientador, fui caminhando até chegar, agora, às considerações finais. Foi um trabalho árduo, já que tive que conciliar os estudos com minha rotina de trabalho.

Apresentações, a primeira foi na Espanha, longe de casa. Outras apresentações vieram, na minha cidade, em cidades de meu Estado e nos outros também. Desafios como esses, foram moldando o meu pensamento de pesquisadora. A partir desse momento, interagi com outros pesquisadores que estavam no mesmo caminho que o meu e outros que já estão nas alturas. A definição do lócus da pesquisa também foi impactante. Foi definido na metade do segundo ano! Mas foi divinamente muito bem definido e revelaram uma verdadeira fonte de recursos que emergiram como que um presente divino repleto de questionamentos e descobertas. Tudo coletado, e começou a análise do que tinha guardado em meu computador. Não foi fácil, mas com muita reflexão, reuniões com meu orientador, conseguimos descobrir momentos de translinguagem que não havíamos pensado que ali estivessem.

A epistemologia da emergência foi a metodologia que permitiu a organização dos dados de forma rizomática e, dessa maneira, pude abordar aspectos que não estavam previstos anteriormente. Escolhi os aspectos de translinguagem que defeni como relevantes para este trabalho e consegui categorizá-los, porém, sempre estavam surgindo aspectos novos e o rizoma de minha pesquisa estava se formando. E digo mais, ainda com perspectivas de crescer para deixar esta pesquisa ainda mais robusta como uma árvore centenária.

“Que aspectos de translinguagem podem ocorrer na interação professor-aluno em uma sala de aula de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia?” Para que a pergunta que norteia esta pesquisa fosse definida, foi um longo percurso de discussões, orientações, estudos teóricos e por fim, a definição do local da mesma. O caminho então, já delineado, começa com o Capítulo 1 onde discorro, parafraseando Monteagudo (2012) a “invenção do monolinguismo” na Europa e todo seu processo de transformação. Passo então à formação das línguas na Península Ibérica que me leva até a América Espanhola. Colonizada pelos espanhóis, a América passa pelo mesmo processo de “invenção do monolinguismo” como define o autor, trazendo a língua espanhola para a o território boliviano também. Como resultado, formou-se então uma zona de contato a partir da fronteira com o Brasil, permitindo então existir uma sala de aula de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia e a possibilidade de haver uma interação professora-alunos em um contexto translíngue.

Porém, antes de chegar a esse local, foi necessário que no Capítulo 2 fossem desenvolvidos os aportes teóricos para entender exatamente o que é translinguagem. A partir de teóricos como Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), pude definir conceitos que me permitiram identificar e discutir os aspectos de translinguagem que ocorreram nas interações da professora e seus alunos. Nesse sentido, pude também verificar e discutir interfaces com os estudos de Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) e tecer comparações com os aspectos de translinguagem que emergiram a partir dos dados que coletei.

Finalmente, no Capítulo 3, a partir dos dados que emergiram durante o processo de coleta de dados, categorias foram criadas seguindo uma ordem rizomática que não hierarquiza aspectos mais ou menos importantes. Ao invés disso, destaca os aspectos que emergiram e que poderiam estabelecer um diálogo com a perspectiva translíngue. Enfatizei como aspecto positivo, a atitude transgressora da professora que, por esse motivo, fez emergir práticas translíngues que desconhecia e mostrar que a justiça e prática social também fazem parte do ensino e de regiões de contato.

Apono as seguintes categorias que emergiram a partir da leitura de todos os dados que coletei e permitiram uma análise em termos da emergência da translinguagem: *Translinguagem como prática transgressiva; O uso das cartilhas; Metalinguagem pela translinguagem; Negociação de sentidos de aspectos fonológicos; Negociação de sentidos de aspectos léxicais e a Translinguagem pela multimodalidade.* Foi possível observar algumas semelhanças com os aspectos trazidos por Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013) em seus estudos. Destaco o momento em que a professora e alunos incluem as duas línguas em suas

práticas discursivas e quando ela negocia sentidos através do léxico, traduzindo palavras importante que definem o conceito pretendido. Porém, alguns aspectos como o uso de duas cartilhas simultâneas e a correção de pronúncia que estão entre as categorias definidas nesta pesquisa, não foram encontrados em minhas leituras.

As discussões provocadas pelo ensino através de práticas pedagógicas translíngues, com objetivos de ensinar e aprender, no entendimento de Rocha (2015), implicam em inúmeros desafios. Porém, esses desafios, segundo Garcia e Wei (2014), demonstram o potencial que a pedagogia translíngue tem de desenvolver um discurso mais sofisticado, profunda compreensão de textos, reconhecimento do que os estudantes realmente sabem e ainda incluem as vozes dos alunos das línguas minoritárias. No que se refere às zonas de contato, Rocha (2015, p. 55) relata que não há uma única e estável variedade padrão, o que implica no desafio de convivermos com a norma, reacentuando esses discursos autoritários, em meio à diversidade. Desse modo, nessas zonas, como é o caso do lócus desta pesquisa, os estudantes serão capazes de construir sentido através de suas línguas e suas culturas e concluir seus aprendizados de forma substancial.

Apoiada nos pensamentos de Garcia e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Rocha e Maciel (2015), aponto que as escolas das regiões onde as culturas e as línguas se misturam, as chamadas zonas de contato, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes. Nesse sentido, Garcia e Wei (2014), ressaltam que é preciso que os professores se vejam construindo e desenvolvendo as línguas adicionais dos alunos enquanto os educam. A esse respeito, Rocha (2015, p. 54) afirma que o translinguismo abre espaço para perspectivas não delimitadas por binários e para relações menos colonizadoras em termos de língua e cultura.

A partir das leituras e apontamentos que fiz nessa dissertação, observo que o universo que envolve a prática da translinguagem é muito vasto. A leitura de Canagarajah (2013) demonstra um mundo oriental multilíngue, onde essa mistura de línguas não é uma anormalidade. Garcia e Wei (2014) relatam um ensino em mutação, onde as línguas minoritárias estão ganhando visibilidade através de políticas escolares que atendem a essas necessidades. Portanto, reconhecermos que a língua não é um sistema estável e coeso e olharmos através de diferentes posições, mas não deixando de lado os discursos normatizadores, é um desafio que nos leva a romper com limites tradicionais e expressar a igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes.

Feitas tais considerações, chamo atenção para o fato de que as interpretações apontadas ao longo dessa dissertação são contingentes, situadas e que são passíveis de outras interpretações, dependendo do lócus de enunciação do leitor deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANCHONDO, E.L. **La castellanización de la Nueva España**. In: Avances. 2008. Número 184.
- BRANTMEIR, E. J. (n.d.) **Empowerment Pedagogy: Co-learning and Teaching**. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~leeehman/Brantmeier.pd>. Acesso em 07 de março de 2017.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013
- _____. **Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging**. The Modern Language Journal, 95 (3), p.401-417, 2011.
- _____. **Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy**. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/j/alr.2011.2.issue-1/9783110239331.1/9783110239331.1.xml>. Acesso em 27 de agosto de 2016.
- CANAGARAJAH, S., LYIANGE, I. **Lessons from pre-colonial multilingualism**. In: MARTIN-JONES, M., BLACKLEDGE, A. e CREESE, A. (Eds.) The Routledge Handbook of Multilingualism. London: Routledge, p.49-65, 2012.
- CARREÑO, P.H. **La lengua compañera del Imperio**. (una respuesta a las ideas lingüísticas de A. Bullard). 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/pablo-carre%C3%B1o/la-lengua-compa%C3%B1era-del-imperio-una-respuesta-a-las-ideas-ling%C3%BC%C3%ADsticas-de-a-bull/10151407787276478/>. Acessado em 10 de março de 2016.
- CARVALHO, M.V.T. **Linguagem, enunciação e alteridade: um estudo de caso sobre a relação entre um grupo de ouvintes idosos e os comunicadores de rádio AM da grande Florianópolis**. 101 folhas. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.
- CRESWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- CRUZ, Víctor de la. **Lenguas Originarias y Colonización**. Disponível em <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/08/oja-lenguas-html>. Acesso em 10 de março de 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, vol.1, 2ª ed. 2011.
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=X85J8ipMpZEC&printsec=frontcover&source=gb_s_hp&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

Dicionário Online de Português. Disponível em: www.dicio.com.br/trans. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

ESTERUELAS, Juan M. Pedroviejo. Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, Navarra, Tonos Digital, Número 22, Janeiro de 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453811>. Acesso em 18 de março de 2016.

GARCÍA, O., FLORES, N., E WOODLEY, H. **Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies**. In A. Yiakoumetti (ed.), *Harnessing linguistic variation to improve education*. Bern: Peter Lang, pp. 45-75, 2012.

GARCIA, O., WEI, Li. **Translanguaging. Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014

GINDRI, Ewerton Rezer. **O monolinguismo e o ensino de línguas em Mato Grosso: entre a cidade e a diversidade**. 110 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013.

HEREDIA R. R. e BROWN, J. M. International University (Forthcoming): To appear in *The encyclopedia of linguistics*. Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, Disponível em: <http://www.tamui.edu/~rheredia/switch.htm>. Acessado em 20 de abril de 2016.

HORNBERGER, Nancy H. **Continua of Biliteracy. An ecological framework for Educational Policy, Reserch and Practice in Multilingual Settings**. UK: British Library, 2003.

HORNBERGER, Nancy H. e Link, Holly. Translanguaging and transnationalliteracies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. London, Routledge, 15:3, 261-278, 2012. DOI: 10.1080/13670050.2012.658016
KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge. 2010.

LÓPEZ, Justo Fernández. **El español de américa**. Disponível em <http://hispanoteca.eu/Kulturkunde-LS/EI%20espa%C3%B1ol%20americano.html>. Acesso em 2016.

LU, Min-Zhan; HORNER, B. **Translingual literacy and matters of agency**. In: CANAGARAJAH, S. *Literacy as trasnlingual practice: betwueen communities and classrooms*, 2013. London: Routledge. P. 26-35.

MACIEL, Ruberval Franco. **“Eu sei o que é bom para você! A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores.”** In: ZACCHI, Vanderlei; STELLA, Paulo Rogério (Orgs.). *Novos Letramentos, Formação de Professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

MEDEIROS, Alexsandro M. **“Iluminismo”**. **Consciência Política**. Postado em 2014. Disponível em <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-moderna/iluminismo/>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

MIGUEL, Fernanda Valim Cortês. “A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisséia**. Natal-RN, PpgEL/UFRN, nº5, jan-jun 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em 20 de maio de 2016.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Niterói: Gragoatá. N.32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

MORENO, Francisco F. **La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas**. In: Área: Lengua y Cultura/ América Latina. ARI nº 38/ 2006. Data: 23/03/2006. Real Instituto Elcano. Disponível em: http://www.academia.edu/2143342/La_diversidad_ling%C3%BC%C3%ADstica_de_Hispanoam%C3%A9rica_implicaciones_pol%C3%ADticas_y_sociales. Acesso em 25 de março de 2016.

PEIXOTO, Paulo de Tarso de Castro. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana: composições da diversidade para a produção do transconhecimento. In: **Visões**. Macaé-RJ, Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, nº.7, julho / dezembro, 2009.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. “**Ensino de língua inglesa na contemporaneidade: diálogos entre prática translingue e a teoria bakhtiniana.**” In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.). Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização. PONTES EDITORES, 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (orgs.) **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Pontes, 2015

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Pontes, 2015.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Ensino de língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorizações bakhtinianas**. D.E.L.T.A., 31-2. 2015 (411-415). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2- A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

SOCA, R. **RAE y Asale: pilares del monolingüismo español**. Disponível em: http://www.academia.edu/7790207/RAE_y_Asale_pilares_del_monoling%C3%BCismo_espa%C3%B1ol. Acesso em 13 de março de 2016.

SOMERVILLE, Margaret J. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. In: **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Vol. 21, n. 3, 2008. p. 209-222.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Renascimento**". Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/renascimento.htm>>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

TAKAKI, Nara Hiroko. Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica. **Polifonia**, Cuaibá, MT, v. 19, n. 25, p. 87-110, jan/jul, 2012.

TORQUATO, C.P. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. In: **Revista Escrita**. Rio de Janeiro-RJ, PUC-Rio de Janeiro, Número 11, Ano 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.pucRio.br/16370/16370.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

VÁZQUEZ, I. Do monolinguismo medieval ao bilinguismo (diglótico) atual. Interferência e consciência linguística em textos galegos antigos. In: **EXEDRA Revista Científica**. Barcelona, Universidade de Barcelona, Número 7 de 2013 – Artes e Humanidades.

VESZ, Fernando Zolin. "**Esse é o final de uma era triste e o começo de uma fase muy feliz**" [manuscrito]: Translinguismo em telenovelas brasileiras/Fernando Zolin Vesz-2015. Xi, 132 f.

ZENI, A. B. **Educação e Autonomia no Iluminismo**. Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação – CINFE, Caxias do Sul (RS), maio de 2010 (ISSN 2177-644X). Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/ Acesso em: 2016.