

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RAFAEL JEFFERSON FERNANDES

**“HAY TODA UMA HISTÓRIA POR DETRÁS”:
REFLEXÕES SOBRE *PORTUNHOL* EM UMA
PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

JUIZ DE FORA
2023

RAFAEL JEFFERSON FERNANDES

**“HAY TODA UMA HISTÓRIA POR DETRÁS”:
REFLEXÕES SOBRE PORTUNHOL EM UMA PERSPECTIVA
AUTOETNOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ana Cláudia Peters Salgado.

JUIZ DE FORA
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Jefferson Fernandes, Rafael.

"HAY TODA UMA HISTÓRIA POR DETRÁS": REFLEXÕES
SOBRE PORTUNHOL EM UMA PERSPECTIVA
AUTOETNOGRÁFICA / Rafael Jefferson Fernandes. – 2023.
189 f.

Orientador: Ana Cláudia Peters Salgado
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística,
2023.

1. Linguística Aplicada. 2. Aprendizagem de Línguas. 3.
Autoetnografia. 4. Práticas Translingües. 5. Portunhol. I. Peters
Salgado, Ana Cláudia, orient. II. Título.

RAFAEL JEFFERSON FERNANDES

**"HAY TODA UNA HISTORIA POR DETRÁS": A AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE
ESPAÑHOL NO BRASIL.**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Doutor em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 24 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia Peters Salgado- Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. António Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz

Juiz de Fora, 18/07/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cláudia Peters Salgado, Usuário Externo**, em 04/09/2023, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Beatriz Rodrigues Goncalves, Professor(a)**, em 13/09/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Ferreira da Silva Júnior, Usuário Externo**, em 14/09/2023, às 23:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 19/09/2023, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Zolin Vesz, Usuário Externo**, em 19/09/2023, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1370875** e o código CRC **405F8FA2**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Nº PROPP:389.24082023.26-D

Nº PPG: 008/2023

AValiação da Banca Examinadora

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

APROVADO (Conceito A)

APROVADO CONDICIONALMENTE (Conceito B), mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata.

REPROVADO (Conceito C), conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora.

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

"HAY TODA UMA HISTORIA POR DETRAS": REFLEXOES SOBRE PORTUNHOL EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRAFICA

Observações da Banca Examinadora caso:

- O discente foi Aprovado Condicionalmente
- Necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes.

A banca ocorreu de forma remota. Todos os membros e o discente participaram da sessão de Defesa e a acompanharam na sua integralidade. (Conforme Resolução nº 10/2022- CSPP)

A banca destaca a originalidade da abordagem, o protagonismo do autor e o diálogo da Linguística Aplicada com o hispanismo estabelecido pelo texto. A banca indica a publicação do trabalho.

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretária do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de 90 dias a partir da data da defesa. Após a entrega dos dois exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.

- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).

- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFFJ (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cláudia Peters Salgado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz
Universidade Federal de Mato Grosso

Juiz de Fora, 18 / 07 / 2023.

	Documento assinado eletronicamente por Thaís Fernandes Sampaio, Professor(a) , em 28/08/2023, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Ana Claudia Peters Salgado, Usuário Externo , em 04/09/2023, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves, Professor(a) , em 13/09/2023, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Antonio Ferreira da Silva Júnior, Usuário Externo , em 14/09/2023, às 23:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Fernando Zolin Vesz, Usuário Externo , em 19/09/2023, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Rafael Jefferson Fernandes, Usuário Externo , em 17/10/2023, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1370873 e o código CRC 557B7CFL.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos professores e alunos que alimentaram, diariamente, o meu amor pela docência. Dedico-o, ainda, à minha avó, Ana (*in memoriam*), que me incentivou a caminhar nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha espiritualidade por estar comigo em todos os momentos.

Agradeço, também, à minha avó, Ana (*in memoriam*), pelo amor que cultivou em mim — que é o propulsor da minha vida.

... à minha orientadora, Prof^a. Dr^a Ana Cláudia Peters Salgado, pelo exemplo de simplicidade e generosidade. Obrigado por me apresentar veredas tão fascinantes!

... aos professores Antônio Ferreira da Silva Júnior e Fernando Zolin Vesz e às professoras Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves e Thaís Fernandes, banca examinadora desta tese, pela generosidade e pelas contribuições que enriqueceram meu trabalho.

...aos meus pais, Regina e Lorival, pelo amor incondicional e pelo suporte durante todo esse processo.

...às minhas tias, Lúcia e Nair, pela cumplicidade, lealdade e pelo amor de sempre.

...aos meus irmãos, Arthur e Juan, pela amizade e lealdade.

...às amigas Danielle Pinheiro, Carolina Alves, Marcela Tavares, Gabriela Fernandes, Adriele Laviola, Isabela Cunha, Carmem Silvia, Bruna Oliveira, Mara Barbosa, Camila Menegueli, Lu Ribeiro e aos amigos Guilherme Domingos, Guilherme Orsolon e Thiago Oliver pelas conversas descontraídas, pelas risadas e pelo suporte de sempre!

...à minha amiga, Dulcilene Tavares, e ao seu esposo, Geraldo Molino (*in memoriam*). Obrigado por me acolherem em sua família!

... aos meus companheiros de do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Sociedade (GRUPELS), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, em especial, ao Flávio Lopes e à Ludmila Mendes pelas discussões, pela leveza.

...ao meu Programa de Pós-graduação pela acolhida. Em especial, à secretária Izabel Jesus pela dedicação!

A cada um de vocês... o meu MUITO obrigado!

I began to think, "Yes, I'm a chicana but that's not all I am. Yes, I'm a woman but that's not all I am. Yes, I'm a dyke but that doesn't define all of me. Yes, I come from working class origins, but I'm no longer working class. Yes, I come from a mestizaje, but which parts of that mestizaje get privileged? Only the Spanish, not the Indian or black." I started to think in terms of mestiza consciousness. What happens to people like me who are in between all of these different categories? What does that do to one's concept of nationalism, of race, ethnicity, and even gender? I was trying to articulate and create a theory of a Borderlands existence. ... I had to, for myself, figure out some other term that would describe a more porous nationalism, opened up to other categories of identity.

Glória E. Anzaldúa, *Interviews*

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic mestizaje, the subject of your burla. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally, and linguistically somos huérfanos - we speak an orphan tongue.

Glória E. Anzaldúa, *Interviews*

RESUMO

Nesta pesquisa, busco, através de mergulho auto etnográfico (JONES et al., 2013; ELLIS 2004; ELLIS et al., 2011; SILVA, 2011; BOCHNER, 2013; ELLIS E ADAMS, 2014; CRISTÓVÃO, 2018; TAKAKI, 2020), vasculhar memórias, reviver vertigens e despertar fantasmas para lançar-me, então, à experiência do dizer-me. Para isso, entendo que a autoetnografia, como aporte metodológico, se define em contradição ao pensamento binário estruturalista e acredita que o trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social, possibilitando, ao pesquisador que se debruça sobre si, um olhar com mais liberdade para propor interpretações e significados aos eventos, às ações e às experiências (BOCHNER, 2016). Assim, ancorado nos estudos translíngues (GARCÍA e LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; CANAGARAJAH, 2013, 2017; ROCHA (2019); FERNANDES e SALGADO, 2019 e SALGADO et al., 2022), escavo minhas memórias de diferentes momentos da minha trajetória do meu processo ininterrupto de formação como professor de espanhol, a saber, dois lugares, duas instituições que contribuíram (e uma ainda contribui) para esse professor-processo, a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), localizado no município de Valença, interior do Rio de Janeiro — onde, atualmente, sou docente de línguas portuguesa e espanhola, na tentativa de responder a uma pergunta de pesquisa: O que é esse fenômeno que tem sido, ostensivamente, denominado portunhol? Dessa forma, esta tese, ao resgatar as memórias desse professor de espanhol, colocando-as em primeiro plano, propõe para os hispanistas brasileiros, professores em formação inicial e continuada, um olhar renovado para práticas de linguagem que emergem na fricção de diferentes repertórios linguísticos (BUSCH, 2015).

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Práticas Translíngues; Autoetnografia; Formação de professores; Portunhol.

ABSTRACT

In this research, I seek, through autoethnographic (JONES et al., 2013; ELLIS 2004; ELLIS et al., 2011; SILVA, 2011; BOCHNER, 2013; ELLIS AND ADAMS, 2014; CRISTÓVÃO, 2018; TAKAKI, 2020), Searching through memories, reliving dizziness and awakening ghosts to launch myself, then, into the experience of telling myself. For this, I understand that autoethnography, as a methodological contribution, is defined in contradiction with the binary structuralist thought and proves that academic work can be, at the same time, theoretical and practical, analytical and emotional, real and fictional, personal and social, allowing the self-centered researcher to look more freely to give interpretations and meanings to events, happenings and experiences (BOCHNER, 2016). Likewise, anchored in translingual studies (GARCÍA and LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; CANAGARAJAH, 2013, 2017; ROCHA (2019); FERNANDES and SALGADO, 2019 and SALGADO et al., 2022), I dig my memories of different moments of my experience of my uninterrupted training process as a Spanish teacher, in two places, two institutions that contributed (and one still contributing) to this teaching process, the Public school Hermenegildo Vilaça, located in Juiz de Fora, Minas Gerais, and the school Celso Suckow da Fonseca Federal Technological Education Center (CEFET/RJ), located in Valença, Rio de Janeiro — where, today, I teach Portuguese and Spanish, in an attempt to answer a research question: What is this phenomenon that has been ostensibly called *Portunhol*? Finally, this thesis, by rescuing the memories of this Spanish teacher, placing them in the foreground, I proposes to Brazilian Hispanists, teachers in initial and continuing education, a renewed look at the language practices that emerge from the friction of different linguistic repertoires (BUSCH, 2015).

Keywords: Applied Linguistics; Translingual Practice; Autoethnography; Teacher training; *Portunhol*.

RESUMEN

En esta investigación pretendo, a través de la exploración autoetnográfica (JONES et al., 2013; ELLIS 2004; ELLIS et al., 2011; SILVA, 2011; BOCHNER, 2013; ELLIS E ADAMS, 2014; CRISTÓVÃO, 2018; TAKAKI, 2020), rastrear memorias, revivir vértigos y despertar fantasmas, para lanzarme, así, a la experiencia del decirme. Para eso rescato que la autoetnografía, como aporte metodológico, se define en contradicción al pensamiento binario estructuralista y cree que el trabajo académico puede ser, al mismo tiempo, teórico y práctico; analítico y emocional; real y ficcional; personal y social, facilitando al investigador que se inclina sobre sí un mirar con mayor libertad para proponer interpretaciones y significados a los eventos, a las acciones y a las experiencias (BOCHNER, 2016). De esta forma, con base en los estudios translingüísticos (GARCÍA e LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; CANAGARAJAH, 2013, 2017; ROCHA 2019; FERNANDES e SALGADO, 2019 e SALGADO et al., 2022), recorro mis memorias en diferentes momentos de mi trayectoria y mi proceso ininterrumpido de mi formación como profesor de español. Considero, entonces, dos espacios, dos lugares, dos instituciones, los cuales contribuyeron (una aún lo sigue haciendo) para este profesor-proceso, la Escuela Estadual Hermenegildo Vilaca, ubicada en la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais y el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), ubicada en el municipio de Valencia, al interior del estado de Rio de Janeiro- donde actualmente soy docente de portugués y español, para así responder mi pregunta de investigación: ¿De qué se trata el fenómeno que ha sido ostensiblemente llamado portuñol? De esta forma, a través del rescate de memorias de un profesor de español y su colocación en primer plano, esta tesis propone a los hispanistas brasileños y a los profesores de formación inicial y continua una mirada renovada hacia las prácticas del lenguaje que nacen por la fricción de diferentes repertorios lingüísticos (BUSCH, 2015).

Palabras clave: Lingüística Aplicada; Prácticas Translingües; Autoetnografía; Formación docente; Portuñol.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Print Messenger conversa com a orientadora desta tese	21
Figura 2: Print entrada do café Bolo de Panela	21
Figura 3: Imagem de um rizoma	25
Figura 4: meme expectativa x realidade	48
Figura 5: Visões sobre bilinguismo	74
Figura 6: Print site Wikipédia	86
Figura 7: Print do site Ateneo Idiomas	88
Figura 8: Print site site R7	91
Figura 9: Print site Espanhol sem fronteiras	95
Figura 10: Print site [IN]Genios	103
Figura 11: Print site Uol	107
Figura 12: Print do site Dicionário Priberam da Língua Portuguesa	109
Figura 13: Print do site G1.com	111
Figura 14: Print do site Nova Escola	113
Figura 15: Print do site Instituto Mindset	115
Figura 16: proposta de imaginário monolíngue brasileiro sobre portunhol	118
Figura 17: Tirinha Mafalda	120
Figura 18: Vista área da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça	124
Figura 19: Vista interna do pátio da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça	125
Figura 20: Pátio da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça	126
Figura 21: Vista externa da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça	126
Figura 22: Vista área do Instituto Inhotim	145
Figura 23: Entrada CEFET/RJ campus Valença	151
Figura 24: Atividade repertórios linguísticos 1 – Escena 7	166
Figura 25: Atividade repertórios linguísticos 2 – Escena 7	167
Figura 26: Atividade repertórios linguísticos 3 – Escena 7	167
Figura 27: Atividade repertórios linguísticos 4 – Escena 7	168
Figura 28: Atividade repertórios linguísticos 5 – Escena 7	168
Figura 29: Atividade repertórios linguísticos 6 – Escena 7	169

Figura 30: Atividade repertórios linguísticos 7 – Escena 7	169
Figura 31: Atividade repertórios linguísticos 8 – Escena 7	170
Figura 32: Atividade repertórios linguísticos 9 – Escena 7	170

SUMÁRIO

UMA IDEIA NA CABEÇA: MEMÓRIAS E VERTIGENS NA EXPERIÊNCIA NO NARRA-SE	16
ORGANIZAÇÃO DA TESE	28
CAPÍTULO 1	30
1 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: A DESCOBERTA DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA AUTOETNOGRAFIA	30
1.1 APRENDER A DESAPRENDER: A LINGUÍSTICA APLICADA COMO ESPAÇO DE “DESAPRENDIZAGEM”	30
1.2 É ISSO! É A MINHA HISTÓRIA! É O MEU PERCURSO! É MINHA AUTOETNOGRAFIA	32
CAPÍTULO 2	40
2 “TÁ! MAS E AÍ? O QUE É SER BILÍNGUE PRA VOCÊ?”: LÍNGUA, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E SUJEITO BILÍNGUE	40
2.1 “QUEM DECIDE QUE ALGUÉM É UM BILÍNGUE?”	41
2.2 LÍNGUA? É REPERTÓRIO?	43
CAPÍTULO 3	49
3 EPISTEMOLOGIAS E <i>PORTUNHOL</i>: “HAY TODA UMA HISTORIA POR DETRÁS”	49
3.1 <i>PORTUNHOL</i> (OU <i>PORTUNHÓIS</i>)?	49
3.1.1 <i>Portunhol</i> como língua étnica	50
3.1.2 <i>Portunhol Selvagem</i>	51
3.1.3 <i>Portunhol</i> na mídia	52
3.1.4 <i>Portunhol</i> como prática em contexto de aprendizagem formal de aprendizagem	52
3.2 INTERLÍNGUA	53
3.2.1 <i>Portunhol</i> como interlíngua	57
3.3 <i>CODE-SWITCHING</i> (ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS)	61

3.3.1 <i>Portunhol</i> como <i>code-switching</i> (alternância de código)	66
3.4 CODE-MIXING (MESCLA DE CÓDIGO)	67
3.4.1 <i>Portunhol</i> como <i>code-mixing</i> (<i>Portunhol</i> como mescla de código)	68
3.5 CODEMESHING	69
3.5.1 <i>Portunhol</i> como <i>codemeshing</i>	71
3.6 ESTUDOS TRANSLÍNGUES	72
CAPÍTULO 4	84
4 IMAGINÁRIOS SOBRE PORTUNHOL: O QUE DIZ O SENSO COMUM E COMO A INTERNET DIVULGA ESSE FENÔMENO?	84
4.1 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE WIKIPÉDIA – A ENCICLOPÉDIA LIVRE	86
4.2 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE ATENEO IDIOMAS	89
4.3 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE R7.COM	91
4.4 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE ESPANHOLSEMFRONTEIRAS.COM.BR	95
4.5 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE [IN]GENIOS	103
4.6 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE UOL.COM.BR	108
4.7 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA	110
4.8 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE G1.COM	111
4.9 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE NOVA ESCOLA	114
4.10 <i>PORTUNHOL</i> NO SITE INSTITUTO MINDSET	116
4.11 O FENÔMENO <i>PORTUNHOL</i> NO IMAGINÁRIO MONOLÍNGUE BRASILEIRO	119
CAPÍTULO 5:	121
5 “MANOS A LA MASSA”:	121
5.1 MEU PERCURSO DE (DES)ENCONTROS: A ESCOLA ESTADUAL HERMENEGILDO VILAÇA	123
5.1.1 A autoetnografia do encontro – a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça (Escena 1)	132
5.1.2 Então, “manos a la massa” (Escena 2)	136
5.1.3 “<i>lo sono felice per stare qui con voi</i>” (Escena 3)	142
5.1.4 Conhecer mais o mundo: “<i>es bien legal e eu achei isso muito nice!</i>” (Escena 4)	145

5.2 MEU PERCURSO DE (DES)ENCONTROS: O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET/RJ) — CAMPUS VALENÇA	150
5.2.1 A autoetnografia do encontro: deu certo! – o centro federal de educação tecnológica celso suckow da fonseca (cefet/rj) campus valença (Escena 5)	152
5.2.2 “¿Mentira o verdad? uma mujer que dá a volta por cima” (Escena 6)	159
5.2.3 <i>Malo, malo eres</i> : “todas as vozes escrevendo um novo futuro” (Escena 7)	164
CAPÍTULO 6	174
6 “DE ONDE VOCÊ VEM? DE QUAL INSTITUTO FEDERAL?”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS NÃO TÃO FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178

UMA IDEIA NA CABEÇA¹: MEMÓRIAS E VERTIGENS NA EXPERIÊNCIA DO NARRAR-SE

Fabián Severo - Noite nu norte - Poema Trinticuatro

Mi madre falava mui bien, yo intendía.

Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo
trasía.

Decí pra doña Cora que amañá le
pago, yo dicía.

Deya iso gurí y yo deiyava.

Mas mi maestra no intendía.

Mandava cartas en mi caderno
todo con rojo (iguaisito su cara) y
firmaba imbaiyo.

Mas mi madre no intendía.

Le iso pra mim hijo y yo leía.

Mas mi madre no intendía.

Qué fiseste meu fío, te dice que te
portaras bien

y yo me portava.

A historia se repitió por muintos mes.

**Mi maestra iscrevía mas mi madre
no intendía.**

**Mi maestra iscrevía mas mi madre
no intendía.**

**Intonces certo día mi madre intendió
y dice:**

**Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
y yo deiyé.**

(SEVERO, 2011, p. 58)

¹Recupero essa fala da tese de Soares (2018) porque, assim como seu trabalho, esta tese surge a partir de uma (ou de várias) ideias na cabeça.

CONFIDÊNCIA DO ITABIRANO

Carlos Drummond de Andrade

Alguns anos vivi em Itabira.
 Principalmente nasci em Itabira.
 Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
 Noventa por cento de ferro nas calçadas.
 Oitenta por cento de ferro nas almas.
 E esse alheamento do que na vida é porosidade e
 comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
 Vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e
 sem horizontes.
 E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
 É doce herança itabirana.
 De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
 Este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
 Este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
 Este orgulho, esta cabeça baixa...
 Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
 Hoje sou funcionário público.
 Itabira é apenas uma fotografia na parede.
 Mas como dói!

ANDRADE, Carlos Drummond de. Confidência do itabirano. In: *Obra completa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. p. 101-2.

A escrita de uma tese pressupõe algo que dizer², uma ideia na cabeça, um incômodo. Traduzir em palavras minhas experiências como professor de espanhol no Brasil, me coloca numa posição de vasculhar memórias, reviver vertigens, despertar fantasmas. Voltar no tempo e buscar por rastros, pistas, revelar experiências, conflitos, inseguranças, desconfortos para lançar-me, então, à experiência do dizer-me³.

²Inicialmente, a proposta de escrita deste trabalho pretendia lançar mão de todo repertório linguístico deste professor pesquisador. No entanto, como aponto nas próximas linhas, não me foi permitido escrever uma tese translíngue. Numa academia extremamente conservadora, a resistência acadêmica e a “dificuldade” de organizar uma banca foram, entre outros, os principais argumentos que silenciaram parte do meu repertório. No entanto, destaco aqui, a partir da sugestão de uma das professoras que participou da minha banca de defesa, o espaço que foi generosamente concedido para construir minha autoria neste trabalho.

³Como professor-pesquisador à frente desta tese autoetnográfica assumirei, ao longo deste texto, a primeira pessoa. Elucido, no entanto, que minha fala, inevitavelmente dialógica, estará indelevelmente imbricada nas múltiplas vozes que me constituíram até aqui, o que inclui a voz sensível e encorajante de minha orientadora.

Assumo, no entanto, a importância e a necessidade desse mergulho. Pensar nos caminhos que me trazem a esta pesquisa implica advertir o leitor que este trabalho não se molda a um fazer pesquisa “tradicional”, muito embora para obter meu título de doutor eu precise me “encaixar⁴” em alguns padrões da vida acadêmica — ainda muito tradicionalista!

Ingressei⁵ no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF — em 2009 — para cursar licenciatura em línguas portuguesa e língua inglesa. Naquela ocasião, eu já vinha tendo um intenso contato formal e informal com inglês e espanhol e, por isso, com o objetivo de “avançar na grade do curso”, optei por fazer uma “prova de nivelamento” de língua inglesa. Assim, após realizar uma longa redação, alguns dias depois, recebi a notícia de que deveria iniciar meus estudos no “Inglês I”, já que meu texto havia sido avaliado como “fuga ao tema”, o que me gerou nota zero. Sem alternativa, assim o fiz.

Nos meses seguintes, após insistentes debates com uma professora do Departamento, tive a oportunidade de realizar uma nova “prova”. Dessa vez, alcancei nível três — em uma avaliação que, para mim, não media nada! Afinal, eu não cabia ali, eu não era só aquilo. Segui minha árdua caminhada. No quarto período, já exausto, após ouvir de uma professora — que corrigia minha “pronúncia americana” todas as aulas — que meu inglês era “um inglês de rua”, optei, logo naqueles primeiros semestres, por abandonar a licenciatura de língua inglesa. Dessa forma, iniciei minha trajetória com o espanhol na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Naquela mesma semana, em uma conversa com um amigo argentino que também cursava Letras, fui impulsionado a conhecer a licenciatura de língua espanhola. Assim, através dele, tive meu primeiro contato com uma das

⁴ Nesta autoetnografia, eu gostaria de poder deslizar pelo meu próprio repertório linguístico, trazendo para esta tese muito mais sobre mim. Meu desejo era poder trazer à tona uma tese translíngue. Em conversa com a minha orientadora, no entanto, fui orientado a não o fazer, sob o argumento de que seria difícil constituir uma banca para avaliar meu trabalho. Ora, sabemos, pela própria inspiração deste trabalho, que todos somos bilíngues e que, para além disso, a vida acadêmica nos exige um repertório mais complexo. Daí dizer que, a meu ver, se há engajamento, há interação. Lanço mão, então, de uma linguística aplicada como espaço de aprendizagem (FABRÍCIO, 2006) sem poder, contudo, derreter esse grilhão. Mais uma vez, a vida acadêmica amordaçou meu repertório, minha criatividade, minha existência. Meu apelo, aqui, é para que os/as linguistas aplicados, especialmente, saiam de seus armários, de suas caixas, para que possamos, assim, mergulhar mais profundamente e desaprender padrões.

⁵Para que eu possa construir minha autoetnografia, ao longo dessas próximas páginas, buscarei recuperar e apresentar, celeremente, os primeiros caminhos que me trazem a esta tese.

professoras desse Departamento, a professora Ana Beatriz Rodrigues Gonçalves. Após fazer uma “prova de nivelamento”, iniciei meus estudos no “Espanhol V” — num total de VI níveis de língua.

Durante as primeiras aulas daquela disciplina, lembro-me, nitidamente, de um evento que, mais uma vez, marcou minha vida. Em mais uma tarde de quinta-feira, após uma manhã abarrotada de “disciplinas”, fazíamos uma atividade sobre voz passiva quando alguém bateu na porta. A professora, que lia silenciosamente um texto, não se deu conta do chamado. Talvez por isso um colega tenha sinalizado:

— **Maestra, *batieron en la puerta*.**

Imediatamente, outro colega bradou:

— **Não existe *batieron en la puerta*. Isso é portunhol. Estou cansado de vocês. *Se dice golpear la puerta*.**

Emurchei. Naquela aula, o primeiro colega foi sufocado pela voz opressiva do segundo. Apresento essa cena porque ela marcou gigantescamente minha trajetória. Na verdade, eu sempre busquei, ainda que intuitivamente, compreender os caminhos, as trajetórias linguísticas pelos quais minhas relações sociais aconteciam. Eu nasci em Juiz de Fora, Minas Gerais, e sempre tive acesso à educação formal. Cresci nos sítios dos meus familiares e, naqueles espaços, a linguagem parecia operar de forma diferente. Isso sempre me chamou muito a atenção. Eu, ainda adolescente, sem nenhum estudo propriamente formal das teorias linguísticas, sentia que, para mim, a linguagem assumia diferentes roupagens, implicava diferentes movimentos. A minha linguagem da escola e da minha própria casa eram, indubitavelmente, bastante diferente daquela que eu percebia, ouvia, naquele espaço rural. Eu não sabia significar muito, não bastava estar ali, conversar no curral, era necessário muito mais do que isso. Era preciso sentir! Na minha percepção, o colega que emudeceu o outro, naquela aula de espanhol, talvez não tivesse a mesma sensibilidade e, igualmente, não compreendia aquele espaço como um lugar de aprendizagens, de encontros. Os valores, atribuídos àquela sala de aula eram, certamente, infinitamente diferentes.

Trago essas memórias para que o leitor entenda que, minha sensibilidade com a linguagem não é algo propriamente da vida acadêmica, mas advém, sobretudo, das minhas experiências cotidianas. São exatamente elas que me trouxeram à universidade para cursar meu doutoramento.

Em 2013, terminei minha licenciatura e ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, período em que desenvolvi, a partir dos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica, uma pesquisa que entrelaçava linguagem e saúde mental. Esse foi, certamente, um dos períodos mais difíceis da minha vida acadêmica. O fato de eu não me identificar com a pesquisa — já que minha ideia inicial consistia em estudar interações em sala de aula de língua espanhola — o que infelizmente não foi possível — e a necessidade de alinhar os estudos acadêmicos com meu fazer docente me conduziram, posteriormente, à busca por novas veredas.

Entre os anos de 2011 e 2015, tive a oportunidade de lecionar em instituições de diferentes naturezas e em diferentes níveis de ensino, como ensino fundamental, médio, médio técnico, superior, além de cursos livres e preparatórios. Tais atividades me trouxeram inúmeros desafios e me proporcionaram uma grande troca de experiências, ensejando em mim, na condição de professor e cientista da linguagem, a busca por abordagens mais abertas que não sufocassem as capacidades e as vozes dos meus alunos. Isso porque, durante esse período, principalmente, na condição de professor de espanhol, um fenômeno que emergia, frequentemente, nas minhas aulas aguçou meu interesse de voltar à universidade, na tentativa de compreender os inúmeros questionamentos que naquele momento já não cabiam em mim. Havia, portanto, uma necessidade intrínseca de estudar, problematizar e tentar, dessa forma, encontrar algumas respostas. Sobre elas, agora, eu passo a discorrer.

Na minha trajetória como professor de espanhol, sempre ouvi falas como “eu não sei falar espanhol”, “Isso é *portunhol*”, “eu não falo direito”, “eu não quero falar não”, “eu não sei nem português” e isso permanentemente me incomodava, me desestabilizava. Era como se o colega da universidade transitasse pelo espaço escolar pronto para emudecer, novamente, qualquer um que ousasse a falar. Na minha cabeça, não funcionava assim. O engajamento, sem medo, era preciso. Incentivar a fala e a escrita eram tarefas essenciais do professor. Essa era a única forma como eu enxergava a sala de aula de língua espanhola, isto é, a criação de

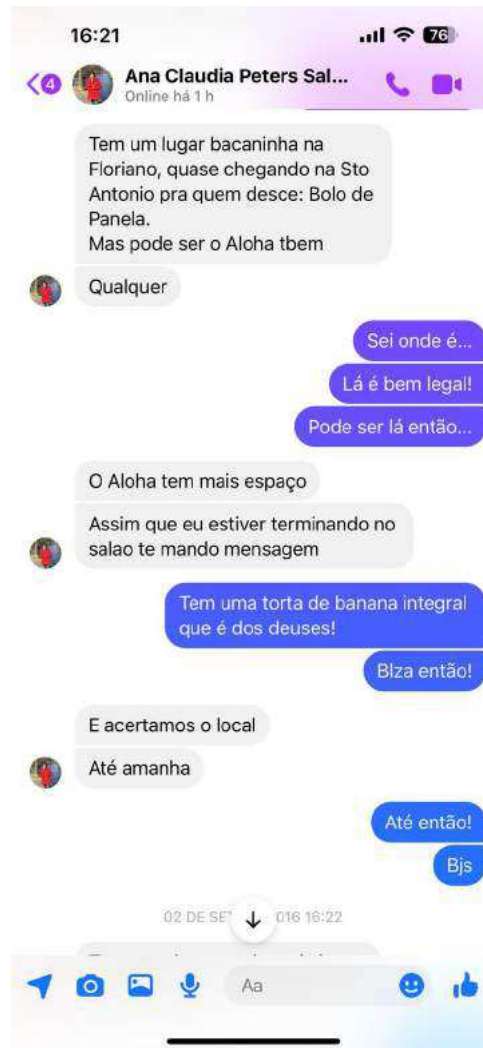
um espaço seguro (CANAGARAJAH, 2013) de aprendizagem, um lugar em que os alunos pudessem mobilizar a linguagem para agir, pensar, opinar, construir suas próprias práticas de linguagem, significar o mundo. Então, foi nesse contexto que eu vislumbrei no doutoramento a possibilidade de investigar o que movia, alimentava, as falas que mencionei anteriormente e, conseqüentemente, pensar seus impactos para a minha sala de aula de espanhol, mais do que isso, para o meu ser professor.

Minha busca por uma sala de aula de língua que promovesse movimento, agentividade, protagonismo, engajamento, sempre me levou a buscar caminhos outros, em relação àqueles pelos quais passei como estudante. Nesse sentido, minha criatividade e minha libertação dos moldes tradicionais, de como deveria ser uma aula de língua, por exemplo, ganharam impulso, especialmente, com discussões de duas professoras da UFJF, a professora Tânia Magalhães — linguista e professora da Faculdade de Educação — e a professora Ana Cláudia Peters Salgado — linguista, professora da Faculdade de Letras e orientadora desse trabalho. Elas foram, na universidade, duas grandes incentivadoras, suas aulas me transportavam para universos paralelos nos quais os muros da escola poderiam ser derrubados, em que pensar linguagem significa pensar muito além de um código⁶.

Dessa forma, ainda em 2015, movido pelas questões que eu havia acumulado ao longo dos anos, comecei a amadurecer a ideia de cursar um doutorado. Uma vez que eu havia decidido migrar de linha de pesquisa e construir uma nova proposta de trabalho, era preciso me engajar nos estudos e buscar um potencial orientador. Assim, o fiz. Logo após minha defesa de mestrado, entrei em contato — por *Facebook* — com a professora Ana Cláudia, na tentativa de apresentar um projeto de tese. No entanto, em 2016, isso seria impossível, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob sua orientação, já que ela havia assumido, além de cinco orientações, a Pró-Reitoria de Graduação. Apesar disso, Ana me encorajou e, assim, nos encontramos num café. Naquela tarde, numa conversa informal, eu apresentei um projeto sobre formação de professores de espanhol no Brasil e ela, generosamente, me ajudou a reelaborá-lo, me apresentando horizontes fascinantes e profícuos — a ótica da mobilidade! **Gratidão!**

⁶No capítulo II, proponho algumas reflexões que explicam, por exemplo, a ideia de língua = código.

Figura 1: Print Messenger conversa com a orientadora desta tese



Fonte: Fernandes (2023)

Figura 2: Print entrada do café Bolo de Panela



Fonte: Fernandes (2023)

Durante alguns meses, eu e Ana conversamos via *Messenger*. Eu, incessantemente, compartilhava meus passos e buscava apoio acadêmico. A partir dessas conversas, sob sua orientação, em 2016, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal Fluminense, em que, aprovado, fiquei numa lista de excedentes. Dessa forma, em 2017, após ser aprovado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, mas não conseguir alcançar a colocação necessária para a vaga oferecida pela Ana Cláudia, iniciei um doutoramento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada, do qual me desliguei, no fim desse mesmo ano, quando fui, finalmente, aprovado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nessa trajetória complexa, encontrei no meu retorno à UFJF e no Grupo de Pesquisa em Linguagem e Sociedade (GRUPELS), do Programa de Pós-Graduação em Linguística, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a. Ana Cláudia Peters Salgado, uma Linguística Aplicada com a qual eu não havia tido contato durante a minha Graduação e durante o meu curso de Mestrado, uma Linguística Aplicada transgressiva, indisciplinar, sensível à sociedade e à sua multiplicidade, heterogeneidade.

Iniciei esse capítulo com o poema “Trinticuatro”, do escritor Fabián Severo, por acreditar que se encontram ali muitas das questões que tenho vivenciado como

professor de espanhol no Brasil. Nesse sentido, a partir de agora, passo a discorrer mais detidamente acerca do fenômeno que germina essa tese.

Sob as lentes de uma linguística modernista (MOITA LOPES, 2006), ainda engessada por uma concepção de língua nacional, Celada (2002) aponta para uma compreensão de *portunhol* como uma “mistura” de português e espanhol, materializada em diversos domínios comunicativos. Como a sua própria designação parece sugerir — **portu(guês) + (espa)nhol** —, a noção de *portunhol* orienta um olhar para as línguas enquanto entidades fechadas, com barreiras delimitadas e, por isso, esse fenômeno tem recebido, deliberadamente, uma conotação negativa que, como veremos no capítulo 4, traz à tona imaginários que apontam para noções como “gambiarra”, “incapacidade”, “*embromation*” e “algo que devemos evitar”.

Se pensarmos, então, no contexto de aprendizagem, Zolin-Vesz (2014) nos alerta que *portunhol* é, geralmente, caracterizado como um domínio insuficiente desses sistemas linguísticos, representando, conseqüentemente, “um falar mal” ou um falar de “maneira errada”. Tais perspectivas decorrem de um entendimento desse fenômeno como interlíngua (SELINKER, 1972; BARALO, 2004; DURÃO, 2007), alternância de códigos ⁷(BLOM e GAMPERZ, 1972; GUMPERZ, 1982; MABULE, 2015; PORTO, 2007; SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012; GROSJEAN, 1982; PORTO, 2006; MOZZILLO, 2009;) e mescla de códigos (MOZZILLO DE MOURA, 1997; PORTO, 2006; PORTO, 2007; MOZZILLO, 2009; SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012), percepções cartesianas que ainda sustentam uma noção de língua representacional, em que os significados, já existentes no mundo, são compreendidos a partir da relação linear entre palavra-significado.

Na contramão dessas visões que estão fortemente vinculadas ao paradigma monolíngue⁸ (CANAGARAJAH, 2013) e, assim, implicam um entendimento de língua como um sistema autônomo, homogêneo, um objeto estático, completo, normatizado, com barreiras bem delimitadas e atrelado à ideia de território (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, OTHEGUY e REID, 2015), o que sempre vivi

⁷Entendo neste trabalho que as noções de *code-switching* e *code-mixing* ganham eco nos estudos brasileiros a partir, respectivamente, dos termos “alternância” e “mescla”.

⁸De acordo com Canagarajah (2013), o paradigma monolíngue caracteriza-se por seis ideias fundamentais: Língua = Comunidade = lugar; 1 língua = 1 identidade; língua como um sistema autônomo; línguas como entidades puras e separadas uma das outras; o locus 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.

foram intensas simbioses que transbordavam práticas de linguagem permeadas por exercícios de agência, autorias, criatividade, dinamismo, fluidez e negociabilidade de corpos que forjavam, na contingencialidade, a vida social.

Para refletir, então, sobre as possíveis relações entre linguagem e mundo social, preciso assumir que a globalização⁹, em seu estágio atual (KUMARAVADIVELU, 2006), tem produzido grandes transformações na forma como nos relacionamos. As mudanças na tecnologia de transporte, na tecnologia da comunicação e os trânsitos de pessoas em todo o globo potencializaram os diferentes tipos de laços existentes, entre eles, o econômico, o social, o cultural e o linguístico (DURANTI, 2011). Nesse contexto de intensificação da mobilidade de pessoas, textos, discursos e línguas, paradigmas emergentes no âmago da Sociolinguística (BLOMMAERT, 2010; 2013) e da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006) têm desafiado posicionamentos puristas (PIRES-SANTOS, 2017) acerca da linguagem, ressignificando a racionalidade positivista, monolíngue, que já não nos permite explicar a complexidade de nossos contextos e de nossas práticas linguísticas cotidianas.

Por esse viés, filio-me a discussões de natureza pós-estruturalista¹⁰ por entender, com base no que postula Fabrício (2006), que a construção de conhecimento em linguística aplicada pressupõe transgressão de epistemologias tradicionais, o que envolve uma ação contínua de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). À vista disso, nesse contexto de celeridade, na tentativa de pensar os processos que engendram sentidos em contextos situados, aproximo-me de Soares

⁹De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 130), “[...] o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. A respeito disso, Soares (2018), em sua tese de doutorado, destaca que “para ele, a globalização é um processo tão antigo quanto a humanidade, que se desenvolveu em três estágios: (i) a partir das explorações comerciais regionais lideradas pela Espanha e por Portugal; (ii) com a industrialização, liderada pela Grã-Bretanha; (iii) com o mundo pós-guerra, liderado pelos Estados Unidos. Dessa forma, a fase atual, para Kumaravadivelu (2006), caracteriza-se principalmente por: (i) diminuição das distâncias espaciais, já que a vida das pessoas é afetada por acontecimentos no outro lado do mundo, que até mesmo desconhecem; (ii) diminuição da distância temporal, uma vez que os mercados e as tecnologias mudam com velocidade, gerando impactos em tempo real na vida de pessoas que moram longe; (iii) desaparecimento das fronteiras nacionais, que estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio e informação, mas também em relação a normas, ideias, valores e culturas (SOARES, 2018, p.22). Nesse sentido, em resposta a um questionamento levantado durante minha qualificação, por um dos membros daquela banca, entendo que as inúmeras críticas que têm sido atribuídas à globalização (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2002). Não obstante, para esse trabalho, não acredito que essa seja uma discussão relevante e, por isso, optei por não trazer esse enfoque.

¹⁰Sugiro a leitura da obra “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, organizada por Luiz Paulo da Moita Lopes.

(2018, p.30) quando afirma que “estamos diante de uma “sociolinguística da mobilidade¹¹”, cujo foco não é “língua em lugar”, mas “língua em movimento”.

Nessa linha de raciocínio, inicialmente, meu projeto de tinha como objetivo¹² realizar um estudo etnográfico¹³, no enlaço de compreender os caminhos de aprendizagem¹⁴ de alunos de uma escola pública de periferia, da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Contudo, como apresentarei, mais especificamente, no segundo capítulo, no caminhar desta pesquisa, eu me dei conta de que as inquietações que me trouxeram ao doutorado eram propriamente minhas e que, da mesma forma, assim como meus alunos, eu também era um aprendiz nesse ininterrupto processo. Por esse espectro, nos primeiros passos da escrita do meu texto de qualificação, encontrei a **autoetnografia** e pude, a partir desse flerte, compreender que meu lugar de investigação não era propriamente a sala de aula de língua espanhola, mas as minhas próprias memórias como professor de espanhol. Por isso, assim como também argumenta ONO (2017) em seu trabalho, esta tese constitui uma autoinvestigação, à medida que me proponho realizar um exercício de rememorar acontecimentos que alimentaram o processo contínuo de formação desse professor-pesquisador.

A autoetnografia, como aporte metodológico, implica um olhar subjetivo. É através das lentes das minhas experiências de vida, distante das práticas positivistas, que essa autoetnografia constitui uma possibilidade de narração do meu *self* (REED-DANAHAY, 1997), aqui como professor de língua espanhola. Autoetnografar-se é um exercício minucioso que invoca sentidos, memórias, conflitos, experiências pessoais e, conseqüentemente, não se limita a um único espaço, a um único evento. Realiza-se, pois, num pensamento rizomático (DELEUZE e GUATTARI, 1995), em que tudo está imbricado, as experiências, os lugares, as memórias, as ações. Nessa lógica, a noção de rizoma, desenvolvida por

¹¹Sugiro a leitura do texto *The Sociolinguistics of Globalization*, escrito por Jan Blommaert.

¹²Discorrei mais amplamente sobre o percurso de construção deste trabalho, no primeiro capítulo.

¹³Explicarei, brevemente, essa ideia no primeiro capítulo.

¹⁴Recorro a Mendes (2017) quando reverbera Illness (2007) para definir a aprendizagem, isto é, “para Illeris (2007, p. 3), a aprendizagem humana pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em termos de capacidades, e que não se deve unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”. Nesta perspectiva, a aprendizagem teria em sua base fatores de ordem biológica, psicológica e social, e se relacionaria com condições internas – como a disponibilidade do aprendiz para o estímulo a que está sendo exposto, sua idade e sua forma de (inter)agir dentro daquela situação de aprendizagem específica, – e condições externas – caracterizadas pelo espaço de aprendizagem, a sociedade à sua volta e a forma como os estímulos de aprendizagem lhes são apresentados” (MENDES, 2007, p. 54)

Deleuze e Guattari (1995) aponta para uma realidade complexa, uma forma de conceber as práticas humanas a partir de uma tessitura complexa, ou seja, as relações humanas, o conhecimento, desenvolvem-se em fluxos multidisciplinares, em que não se podem determinar uma raiz ou um centro. Assim, no âmbito dos estudos linguísticos, Moita Lopes (2013) sinaliza que a noção de língua como rizoma pode ser compreendida como uma “trama instável de fluxos que só ganha vida quando as pessoas e suas subjetividades e histórias são consideradas nas práticas sociais múltiplas e situadas de construção de significado em que atuam” (MOITA LOPES, 2013, p. 104).

Figura 3: Imagem de um rizoma



Fonte: Disponível em <https://br.depositphotos.com/117997336/stock-photo-mangrove-on-the-shore-and.html> Acesso em 3 de fevereiro de 2022.

Por isso, nesta tese, vislumbro, então, no fazer autoetnográfico (JONES *et al.*, 2013; ELLIS 2004; ELLIS *et al.*, 2011; SILVA, 2011; BOCHNER, 2013; ELLIS E ADAMS, 2014; CRISTÓVÃO, 2018; TAKAKI, 2020) e nos estudos translíngues (CANAGARAJAH, 2013; 2017; GARCÍA e LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; ROCHA, 2019; FERNANDES e SALGADO (2019) e SALGADO *et al.*, (2022), caminhos potentes para recuperar memórias de diferentes momentos da minha trajetória do meu processo ininterrupto de formação como professor de espanhol.

Para isso, como adverti logo nos primeiros parágrafos, esta pesquisa não assumirá um esquema “tradicional”, trazendo, uma densa descrição de um “contexto de pesquisa”, pois, como professor, pesquisador e autoetnógrafo optei por

apresentar, no quinto capítulo, uma contextualização da minha trajetória em dois lugares, duas instituições que contribuíram (e uma ainda contribui) para esse professor-processo, a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, e o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), localizado no município de Valença, interior do Rio de Janeiro — onde, atualmente, sou docente de línguas portuguesa e espanhola, na tentativa de responder a uma pergunta de pesquisa:

O que é esse fenômeno que tem sido, ostensivamente, denominado *portunhol*?

Dessarte, esta tese, ao resgatar as memórias desse professor de espanhol, colocando-as em primeiro plano, propõe para os hispanistas brasileiros, professores em formação inicial e continuada, um olhar renovado para práticas de linguagem que emergem na fricção de diferentes repertórios linguísticos¹⁵. Além disso à medida que realizo uma autorreflexão da minha trajetória como professor de espanhol no Brasil, lanço um convite para uma autorreflexão sobre a formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil, bem como um convite para a autorreflexão sobre nossas práticas docentes.

¹⁵A ideia de repertório linguístico será desenvolvida nas próximas páginas, com base em Busch (2015). No entanto, neste momento, posso adiantar que essa ideia aponta para o conjunto de recursos, práticas de linguagem, que falantes articulam, performam de forma dinâmica, sem obedecer a restrições e limitações sociais (SALGADO et al., 2022).

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Com o intuito de desenvolver minha proposta, optei por dividir este trabalho em seis capítulos.

No capítulo 1, busco tecer as primeiras considerações, apresentando o percurso metodológico desta tese e a minha incursão pela Linguística Aplicada.

No capítulo 2, realizo uma concisa discussão sobre ideias centrais que sustentam esse trabalho, a saber, língua, repertório linguístico e sujeito bilíngue.

No capítulo 3, discuto a noção de portunhol sob diferentes óticas **Portunhol como a Língua étnica** (STURZA, 2019), **Portunhol Selvagem** (ABRANTES, 2012), **Portunhol na mídia** (MOTA, 2014) e **Portunhol em contexto formal de aprendizagem de língua** (ZOLIN-VESZ, 2014; MELO, 2018; FRIGO, 2006; FERNANDES e SALGADO, 2019) e revisito ideias centrais, no que tange à aprendizagem bilíngue. Dessa forma, no primeiro momento, discorro acerca da noção de **interlíngua** e aponto alguns trabalhos que entrelaçam essa noção com o fenômeno *portunhol* em contexto formal de aprendizagem. Na sequência, no segundo momento, visito a noção de **code-switching** (BLOM E GAMPERZ, 1972; GUMPERZ, 1982; MABULE, 2015; PORTO, 2007; SOARES, DORNAS, COSTA E SALGADO, 2012; GROJEAN, 1982; PORTO, 2006; MOZZILLO, 2009; GARCÍA, OTHEGUY E REID, 2015) e trago, também, alguns trabalhos que discutem o fenômeno *portunhol* sob essa lente. Posteriormente, no terceiro momento, introduzo a noção **Code-mixing** (MOZZILLO DE MOURA, 1997; PORTO, 2006; PORTO, 2007; MOZZILLO, 2009; SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012) e, da mesma forma, busco pinçar estudos que compreendam o fenômeno *portunhol* por esse olhar. Logo depois, no quarto momento, invoco a noção de **Codemeshing** (CANAGARAJAH, 2013), buscando, igualmente, trazer estudos que compreendam o fenômeno *portunhol* nessa concepção. Na sequência, por fim, no quinto momento, mergulho nos **estudos translíngues** (GARCÍA e LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; CANAGARAJAH, 2013, 2017; ROCHA (2019); FERNANDES e SALGADO, 2019 e SALGADO *et al.* (2022) com o objetivo de propor um olhar renovado para o fenômeno *portunhol*.

No capítulo 4, com base em uma **pesquisa no buscador do Google**, visito dez websites, na tentativa de compreender **o imaginário monolíngue brasileiro acerca do fenômeno *portunhol***.

No capítulo 5, mergulhos nas minhas memórias, com base no fazer Autoetnográfico, para tecer **algumas reflexões acerca do fenômeno *portunhol***, sob as lentes dos estudos translíngues.

No capítulo 6, apresento **minhas considerações não tão finais**, recuperando ideias e cingindo-as em uma concisa articulação a fim de responder à pergunta de pesquisa que propus no início desta tese.

CAPÍTULO 1

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: A DESCOBERTA DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA AUTOENTOGRAFIA

Iniciei este trabalho recuperando algumas memórias para que o leitor entenda que tudo surge com “uma ideia na cabeça” — como ressalta Mariana Schuchter, uma colega de grupo de pesquisa, no título de um dos capítulos da sua valiosa tese, defendida em 2018. Desta forma, ao traçar os caminhos desta pesquisa, não pretendo construir respostas definitivas, mas tão somente discutir questões que produzem impactos no mundo social e interferem nas múltiplas realidades que o constituem. Para isso, nas próximas páginas buscarei apresentar, primeiramente, a Linguística Aplicada com espaço de desaprendizagem. Em seguida, apresentarei meu percurso de pesquisa, os caminhos que percorri, na tentativa de materializar este trabalho e, sobretudo, de dar vazão às inquietações que me trouxeram ao doutoramento.

1.1 APRENDER A DESAPRENDER: A LINGUÍSTICA APLICADA COMO ESPAÇO DE “DESAPRENDIZAGEM”

Continuamente, como professor, precisei me reconstruir e me reposicionar e, embora intuitivamente, sempre desconfiei de uma noção de língua que parecia calar a voz e desbotar a existência dos meus alunos. Por isso, assim como Fabrício (2006), concebo a “desaprendizagem” como possibilidade de conhecimento. Logo, o exercício de propor esta tese constitui para mim mais um desafio de (des)aprendizagem. Para fazê-lo, preciso, no caminhar dessas linhas, me ressignificar, derreter meus próprios grilhões pessoais e acadêmicos, nessa experiência de primeira viagem. Digo de primeira viagem porque, ao propor uma tese, ainda tenho muitos mares para cruzar. É justamente nesse movimento ininterrupto que minha trajetória se cruza com os próprios caminhos da Linguística Aplicada (LA) no Brasil.

De acordo com Moita Lopes (2006), o percurso da Linguística Aplicada (LA) no Brasil nos revela que esse campo de investigação vem se desenvolvendo a partir de uma contínua reflexão sobre o que é fazer pesquisa em humanidades (MOITA

LOPES, 2006). Ancorando-se nos estudos de Rampton (1995), o autor explica que a Linguística Aplicada contemporânea parte do princípio de que todo conhecimento é político, daí dizer que o papel das pesquisas neste campo é, entre outros pontos, desenvolver práticas problematizadoras que adotem uma postura crítica perante a linguagem na vida social.

Por esse viés, reconhecendo o nosso papel enquanto pesquisadores que vivem ativamente século XXI, este trabalho nutre-se, marcadamente, dos postulados de Fabrício (2006), por compreender que a LA “como prática interrogadora é inseparável da reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na sociedade” (FABRÍCIO, 2006, p.49). Nesse ponto, reverbero Fabrício (2006), quando afirma que:

É dessa perspectiva que os estudos linguísticos poderiam analisar as formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente às contingências, problematizações e urgências de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo. Mas isso não significa dizer que tudo é válido em regimes de não verdade (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Entendo, no entanto, que “desaprender” e apostar na fluidez e nos entre-espaços constituem um grande desafio para os estudos que buscam engendrar saberes sobre a vida contemporânea. Não obstante, é preciso problematizar a realidade dada, as ideias concebidas e, por isso, aqui, me interessa tecer discussões que estranham sentidos essencializados e dogmas mumificados, questionando, assim, premissas orientadoras das lentes que elegemos para enxergar o mundo. Por isso, assim como Fabrício (2006), concebo a “desaprendizagem” como possibilidade de conhecimento e encontro, portanto, nessa forma de fazer ciência, ressonância para seguir pensando como um professor-pesquisador.

Em função disso, considero que, principalmente para as pesquisas que enfocam a língua espanhola no Brasil, este trabalho contribui como um novo caminhar, uma lente da desaprendizagem, motivado, sobretudo, por um olhar da prática e por uma compreensão de língua que busca, conseqüentemente, desenvolver uma maior sensibilidade à diversidade.

1.2 É ISSO! É A MINHA HISTÓRIA! É O MEU PERCURSO! É MINHA AUTOETNOGRAFIA

A busca pelos caminhos metodológicos que conseguissem transbordar as questões, emoções, provocações, os pensamentos e sentimentos inscritos em meu corpo parecia interminável.

Durante a minha arguição na seleção do Doutorado, um dos membros da banca de seleção do PPG Linguística da UFJF indagou-me acerca de como eu trabalharia com meu objeto de estudo, *portunhol*, na perspectiva da “compreensão”. Por haver sido seu aluno durante o Mestrado, eu conhecia o seu *locus* epistemológico e imaginei, pelo tom da pergunta, que para aquela professora, talvez, meu anteprojeto soasse subversivo – era como se perguntasse como era possível que eu e meus alunos nos compreendêssemos em *portunhol*?

Confesso que a pergunta me deixou um pouco atordoado, a resposta me parecia tão óbvia e me remetia a uma fala do poeta Fabián Severo, para quem falar *Portunhol* é tão natural quanto respirar. Naquele momento, mais do que nunca, percebi que meu anteprojeto era “estranho” e, por isso, eu enfrentaria grandes dificuldades numa academia que ainda não estava preparada para “*to think outside the box*”.

Do mesmo modo, no período em que cursei as disciplinas obrigatórias, incomodava-me a insistência de alguns colegas e de alguns professores por uma Linguística Aplicada recheada de categorizações. Inquietava-me pensar que eu precisaria encaixar (e que se entenda “encaixar” como “colocar em caixinhas”) o turbilhão que me trouxera à universidade. Por isso, em várias conversas com a orientadora deste trabalho e com os colegas de Pós-graduação explicitiei o desejo de um trabalho que desafiasse olhares canônicos, engessados, e que ressoasse as vozes, as práticas de linguagem, dos diferentes estudantes que me conduzem a esta pesquisa.

Nessa busca incessante por um fazer ciência mais reflexivo e mais humano, escavo minhas memórias e vivências para lançar-me, então, numa odisséia “que vem se tornando cada vez menos extraordinária na pesquisa em ciências humanas e sociais, qual seja, a do dizer-se, a do narrar-se, a do etnografar-se (CRISTÓVÃO, 2018, p. 265).

Inicialmente, minha proposta de doutoramento estava pautada num olhar etnográfico¹⁶. Quando propus meu anteprojeto, eu ainda estava fixado numa análise de dados, tais como realizei na minha dissertação de mestrado. Naquela oportunidade, o cerne do meu trabalho, orientado pela Análise da Conversa (GAGO, 2002), consistia em realizar gravar interações, transcrevê-las e, em seguida, analisá-las. Por isso, minha orientadora, inúmeras vezes, sofreu com minha necessidade de construir um trabalho nesse molde, isto é, gerar dados, transcrevê-los e analisá-los para produzir a tese¹⁷. Nos primeiros quatro semestres do meu curso de doutorado foi assim: parafraseando Mariana... “uma ideia na cabeça”.

Meus questionamentos seguiram. A ideia fixa de gravar aulas de espanhol, transcrever os dados e analisá-los parecia boa, mas eu sentia que ainda falta algo. É como colocar uma semente na terra e não aguardar. Eis, então, a chuva, a água que falta para germinar minha semente: a autoetnografia.

A descoberta da autoetnografia aconteceu no ano de 2020, durante a pandemia do COVID-19, período em que o professor Antonio Ferreira da Silva Júnior organizou uma série de *lives* que proporcionou, num formato de conversa, potentes discussões sobre o ensino de línguas no Brasil. Naquela oportunidade, eu havia iniciado meu processo de escrita do texto para a qualificação, quando, numa *live*, o professor Leandro da Silva Gomes Cristóvão, professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), meu colega de instituição, nos trouxe uma fala sobre escrita acadêmica e o falar de si. Eis, a autoetnografia cruzando o meu caminho, um encontro! Aos dois, o meu muito obrigado!

Assim, no dia 16 de maio de 2020, enquanto o professor Leandro Cristóvão falava, liguei imediatamente para minha orientadora. Eu havia encontrado a peça que faltava no meu quebra-cabeça. Isso! O caminho que daria vazão aos meus pensamentos, às minhas inquietações era a autoetnografia. Na condição de professor-pesquisador, eu precisava dizer-me, narrar-me, contar-me, compartilhar o

¹⁶Takaki (2020), com base no que postulam Clifford e Marcus (1986), argumenta que a escrita como modalidade que traduziria o processo de apreensão das realidades pelo radar do pesquisador. Tais autores entendem que a partir do momento em que o pesquisador se insere no processo de pesquisa, passa a ter condições de apreender as visões dos participantes de pesquisa, os quais podem fazer parte de várias comunidades, donde a complexidade de suas identidades e atuações não lineares.

¹⁷Neste ponto, gostaria de destacar que esse método de trabalho é, obviamente, possível, profícuo. Minha fala, no entanto, pretende enfatizar a dificuldade de, já no doutoramento, encontrar um caminho alternativo, outro, que desse vazão às minhas inquietações.

que não cabia mais em mim. Era, pois, a necessidade de um mergulho profundo nas minhas experiências, memórias e epifanias. Com aquela apresentação sobre a autoetnografia, eu pude compreender exatamente o que me movia. É como se a palavra estivesse na ponta da língua, tímida, mas não saía. Naquele dia, ela saiu: autoetnografia!

Obviamente, o encontro com a autoetnografia desmantelou boa parte do que eu estava pensando como tese. Sim. Eu abandonei a ideia de gerar dados, transcrever e, com isso, boa parte daquele projeto. No mesmo dia, busquei uma edição temática sobre autoetnografia, da Revista Veredas, do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ali encontrei o verdadeiro paraíso. Foi nesse lançar-me que iniciei minhas leituras, minhas pesquisas e meu novo desenho de pesquisa: a tese que vos apresento.

Segundo Cristóvão (2018), as lentes autoetnográficas nos conduzem a vivências particulares, à nossa própria constituição como sujeito no mundo, aos sentidos que nossos corpos constroem socialmente e ao que pode ser compreendido como o que lhe é pessoal e íntimo. Deste modo, insiste o autor que as práticas do “dizer-se” e revelam ações potencialmente agentivas, pois o eu narrativo está autorizado a interpretar os movimentos da cultura dominante que restringem a liberdade social.

Sob esse viés, Jones *et al.* (2013) e Ellis (2004) apontam, magistralmente, que o papel do autoetnógrafo é o de guiar os leitores numa submersão em suas próprias vidas, em suas vivências pessoais, em seus percursos e em suas trajetórias sócio-históricas do eu, mas também do eu com outros. Assim, a autoetnografia, ao mesmo em que potencializa a criação de espaços de encontros de subjetividades, permite que o leitor produza suas próprias reflexões, em um mergulho profundo no espaço em que está inserido.

Encontro, portanto, no fazer autoetnográfico o alento para (re)viver e compartilhar as minhas memórias e vertigens, pois como nos chamam a atenção Ellis *et al.* (2011), as lentes da autoetnografia reconhecem e acomodam a subjetividade do pesquisador (ELLIS *et al.*, 2011), emancipando o sujeito no que tange ao seu olhar sobre suas próprias questões (CRISTÓVÃO, 2018). Sobre esse pensamento, Cristóvão (2018) interpreta que:

A autoetnografia emancipa o sujeito pesquisador no que se refere ao tratamento de suas próprias questões, as mais íntimas, as mais pessoais. Temáticas tradicionais da pesquisa social são ditas, narradas e etnografadas pelos próprios sujeitos tecedores da malha social, agora enunciadores de si: eu-pesquisadora-mulher; eu-pesquisador-favelado; eu-pesquisador-bicha; e pesquisador-eu mesmo, enfim (CRISTÓVÃO, 2018, p. 266).

Livre das amarras de uma Linguística pretensiosa e desconhecadora da vida social (FABRÍCIO, 2006), alinhado-me, então, à fala de Cristóvão (2018), anteriormente apresentada, por acreditar em um fazer pesquisa que esteja conectado com os corpos agentes, moventes e viventes, mas que trilham caminhos e constroem histórias que, por vezes, são emudecidas pelas relações de poder que subalternizam e sagram, até mesmo invisivelmente, esses corpos. Assim, replico as palavras Bochner (2013, p. 53) para assumir que autoetnografia “é uma resposta a uma crise existencial – um desejo de se fazer um trabalho significativo e de se levar uma vida significativa¹⁸”.

Em resposta à minha crise existencial, entendo que ao propor uma pesquisa de doutoramento alinhada ao fazer autoetnográfico, trago para a apreciação do leitor a multivocalidade¹⁹ que flui por essas páginas. A esse respeito, ecoo Cristóvão (2018) que afirma que com a autoetnografia:

Uma voz que problematiza as suas próprias vivências, que leva ao tecido do texto os seus episódios de vida, as suas feridas, as suas alegrias, as suas dúvidas enquanto indivíduo do mundo emancipa-se. A autoetnografia incorpora semânticas que dão parcialidade, implicação, posicionamento e subjetividade ao fazer epistemológico. Textos autoetnográficos possuem corpos enunciados explicitamente. Corpos de sujeitas, de sujeites, de sujeitos, de sujeitxs, de eus-pesquisadores/as/xs participantes de um ambiente acadêmico agora já mais diverso. A academia já não é a mesma. O desvio está por aí, ocupando espaços tidos como de prestígio, discursivizando suas vidas, problematizando suas feridas e potencializando suas conquistas (CRISTÓVÃO, 2018, p. 268).

Neste ponto, ao focar a subjetividade, reverbero Ellis e Adams (2014) que destacam que o termo autoetnografia, desenhado, primeiramente, por Karl Heider,

¹⁸No original: It's a response to an existential crisis – a desire to do meaningful work and lead a meaningful life.

¹⁹De acordo com Higgin, o termo multivocalidade faz referência a um conjunto de conceitos interligados detalhados nos escritos de Bakhtin sobre voz assim como as múltiplas perspectivas, ou posições de fala, articuladas através da linguagem. O termo descreve a qualidade de enunciações linguísticas como “terrenos disputados” (HOLQUIST, 2002, p. 24) nos quais múltiplos significados de enunciações podem ser vozeados, e nos quais um número infinito de interpretações é possível (HIGGINS, 2009, p. 6 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 95).

nos anos de 1975, afasta-se da impessoalidade e da objetividade que orientam as perspectivas positivistas para realizar-se nas experiências pessoais do pesquisador. Em razão disso, a autoetnografia constitui uma prática reflexiva, intimista que orienta o olhar do pesquisador-autoetnógrafo para o seu contexto, sempre imerso numa perspectiva sociocultural.

Sob essa percepção, na contramão da experiência da subjetiva, própria das ciências humanas, por excelência, Takaki (2020) destaca que:

O cientificismo apregoa métodos que compactuam com critérios baseados em validade, confiabilidade, dados estatísticos normalmente representados por gráficos, tabelas e comparações resultando num empirismo meramente quantitativo de informações. Esse fazer científico é regido por uma lógica que separa o conhecimento e o objeto de pesquisa do sujeito investigador. Por meio desse paradigma, a vida social pode ser simplificada se o rigor estabelece a priori que aquilo que não pode ser mensurado e isto por telescópio ou microscópio não conta como conhecimento. O conhecimento é pré-estabelecido, racional, fixo, cumulativo e passível de ser transmitido de geração para geração. Tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado são seres dotados de identidades estáticas, normatizadas e predeterminadas. As consequências dessa lógica cientificista têm um alto custo: um mundo de reproduções culturais e sociais sendo politicamente manipulado por grupos que decidem o que conta como ciência, conhecimento, identidade, língua, cultura, pesquisa, democracia e convivência. O bom das epifanias e perturbações é que elas possibilitam abrir caminhos para rupturas do ciclo interpretativo (RICOEUR, 1978). Nessa direção, a partir do reconhecimento de que as pesquisas fundamentadas nos princípios do iluminismo e da linearidade do pensamento (MORIN, 2005), como anteriormente mencionados, não mais davam conta de explicar as complexidades (MORIN, 2005). Houve uma reorientação na história. Atenção foi dada ao caráter político e ético às mudanças que traziam insumos e outros critérios. Ciências como a física, biologia, matemática abriram o horizonte de realidades mais vastas para lidar com a “hipercomplexidade para aceitar a ambiguidade e uma ambiguidade na relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-hetero-organização (MORIN, 2005, p. 36). É preciso reconhecer fenômenos, como a liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença” (TAKAKI, 2020, p. 1-2)

Nessa linha de raciocínio, a autora destaca que a resistência ao discurso único e científico levou a uma resignificação da natureza, cultura e uma reprogramação nos estudos que consideram a ecologia, identidade, as relações sociais, os discursos e agências humanas mediados por heterogeneidades (TAKAKI, 2020). Por isso, recupero Takaki (2020) quando interpreta que, no campo das metodologias:

O diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador caracterizando a participação intersubjetiva de si e do(s) outro(s) e dos objetos (inseparáveis do sujeito, conforme Morin, 2005) como fundamental para a captação de significados que outrora ficariam

submersos. Com o passar do tempo, o autoetnógrafo vai entendendo o comportamento e as práticas sociais no funcionamento de uma determinada comunidade, as relações de poder que dali insurgem e como os conflitos são negociados de modo que seu olhar pode levá-lo a questionar seu próprio contexto sociohistórico frente às diferenças que são identificadas no processo de pesquisa. Ao engajar-se como observador ativo, pois aciona seus recursos interpretativos em tal processo, uma preocupação desponta, isto é, refletir a respeito dos paradoxos que muitas vezes não encontram teorias que deem conta de explicá-los satisfatoriamente o pesquisador se permite autocriticar (TAKAKI, 2011) com um exercício que refrata, ou seja, que se volta para si na relação com o outro (ambos coletivamente concebidos). Nesse sentido, é possível atribuir o status de autor-“performador” de sua coexistência na comunidade pesquisada. Sua pesquisa é uma vivência parcial e significativa para sua própria formação (TAKAKI, 2020, p. 4-5).

Nesse processo da ciência da experiência, Silva (2011, p.11), baseando-se no pensamento de Kincheloe (2005), pondera que “a autoetnografia se define em contradição ao pensamento binário estruturalista e acredita que o trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social”.

Sobre isso, como sujeito desse trabalho, ao trazer para essas páginas minhas experiências, encontro em Takaki (2020), quando apresenta o pensamento de Morin (2005), a defesa de que com a autoetnografia,

a vantagem é que o pesquisador se debruça sobre si e sobre seu olhar com mais liberdade de expressar normas, reações e interpretações do evento que estuda enquanto negocia com intersubjetividades segundo Hayano (1979) e Heider (1975). Mais do que se preocupar com a autoetnografia como uma metodologia, o pesquisador aprende com suas aproximações e inserções ao dia a dia a dia dos participantes, dialoga com os insumos de suas próprias apreensões, interpretações, experiências vividas e narrativas pessoais. No entanto, Bochner (2016, p. 53) acentua que a autoetnografia não se preocupa com o controle do olhar sobre os eventos tampouco sobre os outros buscando encontrar objetividades nas subjetividades. O pesquisador é quem constrói os significados a partir de sua apreensão sobre o que está acontecendo na comunidade focalizada: “Nós atribuímos significado a nossas ações e experiências” (BOCHNER, 2016, p. 53) sendo “um modo de vida que reconhece a contingência, a finitude, corporificadas no ser histórico, encontros com a outridade dos sujeitos participantes e dos objetos, uma apreciação de comprometimentos éticos e morais, e uma vontade de desejo de manter a conversa (TAKAKI, 2020, p. 5).

Acolhido, assim, por esse entendimento, roo os padrões epistemológicos e ontológicos, na tentativa de interpretar subjetivamente os diálogos, as ações, as práticas de linguagem, que emergem, contingencialmente, da minha experiência como professor de espanhol no Brasil.

Ao lançar mão de minhas reflexões na confluência entre mim e o Outro (BAKHTIN, 1999) e torná-las meu objeto de estudo nesta tese, advogo por uma agenda política duplamente insurgente. A primeira diz respeito às lentes que elejo

para discutir *portunhol* enquanto uma prática de linguagem numa perspectiva da mobilidade, ou seja, dos estudos translíngues. A segunda relaciona-se com os caminhos metodológicos que lanço mão para realizar a esta pesquisa, ou seja, o fazer autoetnográfico.

Na atividade metalinguística de cingir essas duas perspectivas que propõem “desaprendizagens” – nos termos de Fabrício (2006) – entendo que este trabalho assume, como ponto de partida, um olhar e um fazer pesquisa decolonial²⁰. Por isso, revozeio Cristóvão (2018) quando explica que:

A possibilidade de discursivizar publicamente vivências de sentidos que se consideram íntimos e pessoais, em especial se falamos de vivências não-hegemônicas, são ações políticas que merecem destaque no panorama contemporâneo. Refiro-me a toda a rede de discursos que lidam com as intimidades de forma pública: manifestações públicas organizadas por agrupamentos militantes, as múltiplas “revelações” feitas por personalidades contemporâneas no tocante às suas práticas de identidade, as histórias cotidianas contadas por cada indivíduo que decide compartilhá-las, entre outros exemplos. Proponho que se possam ver todos esses movimentos como saídas do armário²¹: as políticas que saem do armário, a mídia que sai do armário, a literatura, o cinema e a arte que saem do armário. A possibilidade de escrever uma tese, um artigo, um ensaio acadêmico autoetnográfico convence-me de que, em alguma medida, as portas do armário da universidade também estão se abrindo (CRISTÓVÃO, 2018, p. 267).

Por esse espectro, esta tese emancipa-me como professor-pesquisador e

²⁰Minha compreensão acerca do pensamento decolonial aproxima-se de Andrade e Reis (2018) quando afirmam que ele “objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (ANDRADE e REIS, 2018, p.3).

²¹Transcrevo, integralmente, a nota de rodapé do autor: Eve Sedgwick propõe que se pense na metáfora do armário, bastante utilizada em discursos que se debruçam sobre as identidades de sexualidade não-hegemônicas, como um mecanismo de controle das identidades. O armário estabelece limites para todos os sujeitos de uma cultura: o que sai das normas fica para dentro; o que as normas permitem pode ficar do lado de fora. Trata-se de um dispositivo de controle cultural e subjetivo. O dispositivo atua na produção de todos os sujeitos, demarcando fronteiras, acatamentos e transgressões a partir do estabelecimento de lógicas binárias fundantes: “segredo / revelação, conhecimento / ignorância, privado / público, masculino / feminino, maioria / minoria, inocência / iniciação, natural / artificial, novo / velho, disciplina / terrorismo, canônico / não-canônico, plenitude / decadência, urbano / provinciano, nacional / estrangeiro, saúde / doença, igual / diferente, ativo / passivo, dentro / fora, cognição / paranoia, arte / kitsch, utopia / apocalipse, sinceridade / sentimentalismo e voluntariedade / vício” (SEDGWICK, [1990] 1998, p. 22). Tal dispositivo está construído por uma infinidade de discursos que punem, medicalizam e subalternam identidades, promovendo um sistema de vida dupla. Se pensamos especificamente as práticas identitárias relativas às sexualidades, a vida não-heterossexual fica encerrada nas gavetas e prateleiras do esconderijo, enquanto públicas se tornam as performances que negam qualquer aproximação às práticas não-normativas.

contribui para a abertura das portas do armário em que me vi aprisionado, forçosamente, por muito tempo, por discursos acerca da educação, discursos acadêmicos sobre o que é fazer ciência e discursos sociais acerca de como eu devo ser e agir no mundo. Dessa forma, alinhado aos crescentes estudos de uma linguística aplicada, parto da autoetnografia para tecer reflexões acerca das minhas memórias como professor de espanhol. É partir delas que buscarei com esta tese contribuir para a abertura das portas do armário do imaginário brasileiro acerca da noção de *portunhol*, trazendo para as páginas desta tese minhas experiências e minhas propostas de reflexão sobre práticas de linguagem que emergem na minha prática docente com as fricções de estudantes de espanhol no Brasil.

CAPÍTULO 2

“TÁ! MAS E AÍ? O QUE É SER BILÍNGUE PRA VOCÊ?”: LÍNGUA, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E SUJEITO BILÍNGUE

O título desta seção surgiu a partir de um questionamento no VII Congresso Nordestino de Espanhol, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, Rio Grande do Norte, durante a apresentação de um trabalho, no ano de 2018. Naquele dia, eu estava participando como ouvinte de uma comunicação que discutia o espanhol como língua estrangeira para o sujeito surdo quando, em meio às discussões, na tentativa de ampliar o debate, realizei uma provocação acerca da noção de bilinguismo. O trabalho me parecia contraditório. A noção de língua defendia pelos comunicadores não dava conta da complexidade das discussões propostas e, além disso, parecia não abraçar a ideia de inclusão defendida por eles. Por isso, após aquela pergunta, iniciamos um extenso e produtivo diálogo em que, discordando das proposições que eu apresentava, um dos participantes da sessão me questionou:

– “Tá! Mas e aí? O que é ser bilíngue pra você?”

Em resposta àquela saborosa pergunta, eu, imediatamente, num mergulho de segundos, pensei em autores renomados nos quais eu pudesse ancorar minha fala, meu ponto de vista, minha concepção. Declinei. Eu precisava mais do que isso naquele momento. Antropofagia! Busquei nas discussões do GRUPELS uma alternativa e, tal como defendemos em Salgado et al. (2022), argumentei que, para além da noção de ambilíngue, compreendíamos o bilíngue como o falante sujeito de suas performances e de suas experiências de vida, de suas trajetórias e de práticas de linguagem. Por um instante, inutilmente, busquei explicar tal ideia. Insatisfeitos, meu discurso foi atropelado, silenciado, massacrado por praticamente todos. Detive-me. Minhas contribuições não cabiam ali. Naquele espaço, aprender uma língua era sinônimo de viajar para outro país, viver em outro país. Ali, ser bilíngue era ser ambilíngue e ponto final. Sem discussões. Calei-me. Não tinha motivos para seguir, era inútil argumentar com quem não estava disposto a ouvir, a questionar, a pensar caminhos outros.

Lembro-me, contudo, de duas garotas, jovens, bem jovens. Aproximaram-se e, delicadamente, elogiaram minha fala. Para elas aquelas ideias faziam muito sentido. Eram alunas de iniciação científica de alguma universidade do nordeste. Conversamos muito! Trocamos contato, compartilhamos materiais, foi produtivo, um frescor. Trago essas memórias para que o leitor entenda que, neste trabalho, a noção de bilíngue transborda a noção de um sujeito que opera sistemas linguísticos diferentes de forma isolada (ambilíngue) – como já mencionei. Assim, nas próximas linhas, proponho uma pequena reflexão sobre bilinguismo e sujeito bilíngue.

2.1 “QUEM DECIDE QUE ALGUÉM É UM BILÍNGUE?”²²

Para apresentar, brevemente, ideias como bilinguismo e sujeito bilíngue, tomo para esta tese uma discussão proposta por Salgado e Dias (2010), Corrêa (2017), Gracia e Li Wei (2014), Espirito Santo e Silva (2017) e Megale (2019). De acordo com as primeiras autoras, uma das tarefas elementares a qual devemos nos debruçar é identificar “quem decide que alguém é bilíngue” – questionamento que intitula esse subcapítulo.

Para responder tal proposição, recorro a Megale 2019 quando afirma que a tentativa de definir sujeito bilíngue²³ vem sendo apreendida há muitas décadas. A primeira definição de sujeito bilíngue, apresentada pela autora, retoma os estudos de Bloomfield (1935), para quem a ideia de sujeito bilíngue é entendida como aquele que teria um controle similar de duas línguas – tendo como referência uma competência supostamente nativa²⁴. Nesse pensamento, de acordo com Li Wei (2013), os bilíngues são compreendidos como indivíduos que possuem dois sistemas gramaticais distintos. No que tange à essa visão, García (2009) aponta que

²²O título desta sessão advém do questionamento proposto por Fernanda Henrique Dias e Ana Cláudia Peters Salgado, em seu artigo intitulado “DESENVOLVER A BILINGUALIDADE: FOCO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DO ENSINO DE LÍNGUAS”, publicado na Revista Signo, no ano de 2010. Peço licença às autoras para utilizar o questionamento como título desse capítulo.

²³Este trabalho não pretende discutir exaustivamente a noção de sujeito bilíngue, mas somente apresentar definições clássicas que criaram e, atualmente, ainda alimentam o imaginário social sobre o que é ser bilíngue.

²⁴A ideia de falante nativo, ainda muito enraizada no senso comum e nos estudos linguísticos, aponta para um modelo ideal de falante. Um modelo a ser seguido, o falante que, em princípio, “domina” a língua e, por isso, é um sinônimo de competência e autoridade (CANAGARAJAH, 2013). Nesta tese, me afasto radicalmente dessa ideia – com ficará mais evidente adiante.

[...] a crença em um bilinguismo balanceado contém a ideia de que o indivíduo bilíngue é uma espécie de duas pessoas, cada uma delas fluente em uma língua. De forma mais realística, o indivíduo bilíngue é aquele que “língua” diferentemente e que possui diversas e diferentes experiências com cada uma dessas línguas. (GARCÍA, 2009, p. 44)²⁵

Por esse olhar, o bilíngue deixa de ser compreendido como um ambilíngue, ou seja, aquele que apresenta uma competência ideal, nativa, nas duas línguas e passa a ser visto como um sujeito inserido num contexto social, histórico e político, que participa de interações locais nas quais a mobilização de recursos linguísticos específicos é requerida e, por isso, esses podem ser mobilizados e performados. Daí dizer que a autora propõe um deslocamento epistemológico em que a língua deixa de ser apenas um sistema, um conjunto de regras gramaticais e passa a ser compreendida na perspectiva dos recursos, isto é, um conjunto de práticas localmente situadas e contingencialmente produzidas – ideias que detalharei mais à frente.

Em “Educação Bilíngue no Brasil”, Megale (2019) apresenta, também, a noção de bilinguismo de Macnamara (1967). Para esse autor, todo sujeito que possui uma competência mínima e qualquer uma das quatro habilidades²⁶ (compreensão e produção orais e escritas) é um sujeito bilíngue. Nessa mesma lógica, Salgado e Dias (2010, p.2) argumentam que o sujeito bilíngue “pode utilizar, em algum nível, mais de uma língua”. A partir do trabalho das pesquisadoras, Corrêa (2017, p. 95) propõe que “pensar o indivíduo bilíngue sob este viés amplia a abrangência do conceito, já que elimina a necessidade de uma “competência nativa”.

Em estudos mais recentes, García e Li Wei (2014) argumentam que a definição de bilinguismo passa necessariamente por uma orientação dinâmica. Em outras palavras, segundo os autores, sujeitos bilíngues possuem apenas um único sistema linguístico no qual os recursos linguísticos coexistem e se relacionam complexamente. A respeito dessa percepção, Espírito Santo e Silva (2017) afirmam que:

²⁵Do original: “The belief in balanced bilingualism holds that a bilingual is like two persons, each fluent in one of the two languages. But more realistically, a bilingual is a person that “languages” differently and that has diverse and unequal experiences with each of the two languages” (GARCÍA, 2009, p. 45).

²⁶Discorrer amplamente sobre essas noções fogem do escopo deste trabalho. Destaco, contudo, que os estudos mais recentes sobre linguagem Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) apontam a falácia do mito das quatro habilidades.

os sujeitos bilíngues são vistos como atores sociais que lançam mão de suas línguas como mais um recurso comunicativo para negociarem sentido em contextos de interação. Nessa perspectiva social sobre bi/multilinguismo, as línguas são recursos usados para legitimar, desafiar e negociar identidades específicas (ESPÍRITO SANTO e SILVA, 2017, p. 7).

Nessa lógica, defendo nesta tese, com base nessa breve discussão – a qual retomo no capítulo 3 – que a noção de sujeito bilíngue implica, tal como propõem García e Li Wei (2014), uma orientação dinâmica, na qual as experiências de vida são responsáveis pela elaboração de um repertório idiossincrático em que são mobilizados os recursos necessários para as interações locais. Assim, alinho-me a Salgado et al. (2022) quando afirmam que o “bilíngue” é o sujeito de suas performances e de suas experiências de vida. É partir das experiências sociais que ocorrem ao longo da vida (BUSCH, 2015) que falantes alcançam repertórios e, conseqüentemente, performances, práticas bilíngues.

Por essa lente, parafraseando Busch (2015), Salgado et al. (2022) defendem o bilinguismo como a “coexistência sincrônica de diferentes espaços sociais e a manifestação diacrônica no falante, pois envolve diferentes níveis de tempo. Aponta para o passado da biografia linguística do falante, e também para frente, para interações futuras, de forma inescrutável” (SALGADO et al, 2022, p. 38). Alinho-me, pois, aos autores quando propõem essa ótica.

Com o objetivo de defender esse posicionamento, na próxima seção, pretendo apresentar a noção de repertório linguístico, desestabilizando ideologias²⁷ hegemônicas forjadas no berço do monolinguismo.

2.2 LÍNGUA É REPERTÓRIO?

As novas dinâmicas sociais que emergem, principalmente, impulsionadas pelas novas tecnologias nos têm convidado a um deslocamento de olhar em relação àquilo que tradicionalmente entendemos como língua. Nesse sentido, acreditamos que a compreensão de língua forjada no berço de uma linguística modernista (MOITA LOPES, 2006), cujas premissas apontam para um sistema gramatical homogêneo e estático, com fronteiras bem delimitadas, já não nos permite explicar a

²⁷Recorro a Silverstein (1979, p. 193) que define ideologia linguística como “conjuntos de crenças sobre a língua (ou linguagem) articulada pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura linguística percebida e utilizada. No original: “[...] sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use.”

complexidade de nossos contextos e de nossas práticas linguísticas cotidianas, o que nos exige, portanto, um reposicionamento imediato.

De acordo com Makoni e Pennycook (2007), as línguas, tal como as conhecemos, nomeadas, ou seja, português, inglês, espanhol, francês, alemão e todas as outras, não existem enquanto entidades reais no mundo e nem representam ambientes reais. Elas, pelo contrário, apenas existem enquanto invenções de movimentos sociais, culturais e políticos. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que as línguas nomeadas só existem como elementos fundamentais de um grande projeto cristão/colonial e nacionalista forjado nas imbricações das relações de poder que engendram interesses políticos e econômicos de domínio dos corpos. Portanto, o que entendemos no senso comum como português e espanhol são, tão somente, categorias hegemônicas de controle da diversidade que contribuíram para a solidificação desses dois estados-nação, Portugal e Espanha.

Nessa perspectiva, revozeando Harris (1990), Pennycook (2015) enuncia que:

A linguística (ou linguística segregacionista, conforme Harris nomeia a linguística ortodoxa) tem construído a língua através de seus mitos de autonomia, sistematicidade, regras, privilégio do supostamente especialista e sobreposição do conhecimento linguístico científico em relação ao conhecimento cotidiano e ordinário de língua, o que, segundo Geertz, é visto como conhecimentos locais (PENNYCOOK, 2015, p.21).

Em oposição a essa linguística segregacionista e assumindo uma perspectiva social, o autor afirma que todas as sociedades se encontram de forma em transição e que toda mudança implica uma metamorfose de pensamento. É nesta premissa que nos baseamos para defender nesta tese que **“língua” é repertório!**

Como nos explica Moita Lopes (2006), os estudos linguísticos modernistas que, orientados por visões cegas, ainda preconizam uma noção de língua pura e correspondente a um estado-nação, têm sedimentado desigualdades de classe social, gênero etc., uma vez que ao privilegiar o imaginário de uma língua neutra, autônoma, transparente e representacional se produz, conseqüentemente, o apagamento da vida social.

À vista disso, afastando dessa linguística essencialista, desconhecadora da vida social, numa tentativa de captar a complexidade que envolve as interações deste século, motivadas, substancialmente, pela celeridade que impulsiona os contatos,

textos, discursos, culturas, pessoas e línguas, de forma antes inimagináveis, autores como García (2009), Blommaert e Rampton (2011), Blommaert (2013), Busch (2015) e Canagarajah (2017) advogam pela adoção de um paradigma da mobilidade, em que a noção moderna de língua é deslocada para a noção de repertório linguístico.

Nessa direção, Busch (2015) propõe a noção de *Spracherleben* — experiência vivida da língua. Segundo a autora, o repertório linguístico é caracteristicamente biográfico e, por isso, é construído e modificado ao longo de nossas vidas. Essa dimensão consubstancia as experiências emocionais e corpóreas dos falantes, já que é a partir de nossas experiências com o outro que assimilamos e incorporamos os recursos que constituem nossos repertórios individuais, sempre situado num espaço-tempo. Assim, a pesquisadora aponta que:

o que interessa nesse conceito não é o modo pelo qual as habilidades linguísticas são adquiridas e acumuladas ao longo do tempo pelo sujeito; ao invés disso, a expectativa é de que seja possível o resgate de como, por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o outro se tornaram parte do repertório linguístico do sujeito, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas²⁸ (BUSCH, 2015, p.11).

No pensamento de Busch (2015), o repertório linguístico de cada falante revela não só os recursos que estão disponíveis, mas também aqueles que não possuímos. Daí dizer que os repertórios individuais revelam tanto as oportunidades linguísticas que tivemos, bem como a falta delas, o que conduz à afirmação de que o repertório não aponta somente para o passado, mas também para o futuro e, por isso, constitui um domínio heteroglóssico de limites e potencialidades.

Nessa mesma perspectiva de compreensão de língua como recursos móveis, Canagarajah (2017) propõe que esse novo paradigma deve incorporar uma orientação da espacialidade. Logo, de acordo com o pesquisador, abandonar a noção tradicional que concebe as línguas como entidades separadas implica assumir a noção de repertório espacial.

Nessa ótica, o autor defende que as palavras são significantes móveis situados no tempo e no espaço. Isso significa dizer que os significados e o status

²⁸No original: What interests us here is not so much the way linguistic skills are acquired and accumulated along the time axis; instead, we wish to be able to trace how, by way of emotional and bodily experience, dramatic or recurring situations of interaction with others become part of the repertoire, in the form of explicit and implicit linguistic attitudes and habitualized patterns of language practice.

gramatical são atribuídos em um processo de indexicalidade, ou seja, depende da forma como as pessoas usam as palavras em atividades situadas. Por isso, a indexicalidade é um processo espaço-temporal e os significados são sedimentados ao longo do tempo, atingindo um status gramatical e normativo (CANAGARAJAH, 2017).

No que tange à questão da norma, no entanto, Canagarajah (2017) destaca que as normas devem estar abertas para a mudança, uma vez que as estruturas, as palavras, operam com outros conjuntos semióticos na produção dos sentidos. Assim, afastando-se das imposições de controle sobre a materialidade linguística apregoadas pelo estruturalismo, o pesquisador propõe que:

Os repertórios espaciais não são trazidos previamente pelo indivíduo para a atividade, mas construídos *in situ* colaborativamente nas trocas com o outro. Esses repertórios podem não fazer parte da proficiência existente. Eu expandiria os repertórios para além do linguístico para incluir todos os recursos semiotizados possíveis. Da mesma forma, eu espacializaria esses repertórios mais completamente, tratando-os como parte da ecologia material e diria que eles são facilitados pelas relações sociais. Os repertórios espaciais são uma alternativa à gramática na análise da criação de significado e do sucesso comunicativo ²⁹(CANAGARAJAH, 2017, p. 37).

Nesse ponto de vista, para compreender como a comunicação ocorre é preciso assumir a produção de sentido como uma habilidade distribuída, acomodando o papel das relações sociais e dos corpos. Transpondo, portanto, o binarismo mente-gramática, a lente dos repertórios proposta por Canagarajah (2017) concebe a comunicação a partir de disposições estratégicas, operando a partir da diversidade e da imprevisibilidade.

Outro autor que contribui com essa noção língua como um conjunto de recursos é Pennycook (2010). Ao assumir um ponto de vista de língua como prática local, o autor declara que a língua deve ser concebida como “uma atividade em vez de estrutura, como algo que fazemos em vez de um sistema do qual nos valem, como uma parte material da vida social e cultural em vez de uma entidade abstrata” (PENNYCOOK, 2010, p.1).

²⁹No original: Spatial repertoires may not be brought already to the activity by the individual but assembled in situ, and in collaboration with others, in the manner of distributed practice. These repertoires may not be part of one's existing proficiency. I would expand the repertoires beyond the linguistic to include all possible semioticized resources. I would also spatialize these repertoires more completely by treating them as embedded in the material ecology and facilitated by social networks. Spatial repertoires are an alternative to grammar in analyzing meaning making and communicative success.

Simbioticamente, Moita Lopes (2006), valendo-se do pensamento de Yngve (1996), afirma que “precisamos pensar as línguas com base na comunicação que ocorre entre as pessoas, enraizada nas práticas” (MOITA LOPES, 2006, p.106) e não como “uma coisa que tem vida própria fora e acima dos seres humanos” (YNGVE, 1996, p. 28 apud MOITA LOPES, 2006, p. 106). Tal assunção nos conduz ao pensamento de García (2009) quando propõe um entendimento de que as línguas não são códigos fixos, mas dinâmicos. Deste modo, a autora argumenta em favor de uma concepção de língua como verbo, i.e., *to language* (GARCÍA, 2009), em detrimento da noção estática implicada na noção de substantivo, o que nos parece fazer bastante sentido.

Nesta pesquisa, acreditamos que assumir a perspectiva de repertório linguístico seja um caminho profícuo, na tentativa de compressão das dinâmicas intersubjetivas que emergem nas complexas interações plurilíngues. Defendemos, em detrimento de uma noção hegemônica de língua, que na atualidade o falante incorpora e performa seus próprios recursos nas fricções de seu repertório linguístico com o outro, em interações situadas.

Deste modo, para além da ideia de “língua” e “uso da língua”, projetos de homogeneização e de dominação, acreditamos no caráter essencialmente biográfico, performativo e multimodal dos repertórios linguísticos que estão sempre situados num espaço-tempo e, numa perspectiva ecológica³⁰, estão em constante fricção. Por essa lente, estamos dizendo que os recursos que corporificam os repertórios linguísticos individuais em interações situadas são performativos por natureza e, portanto, fragmentáveis, adaptáveis e indexicais – apontam para um conjunto de características que só podem ser significados se adotarmos uma ótica social, na perspectiva interna dos falantes. Da mesma forma, compreendemos que ao adotarmos a lente da mobilidade, percorreremos veredas mais fluidas e menos opressoras, na tentativa de alcançar a diversidade, dinamicidade, imprevisibilidade e negociabilidade que marcam nossas interações cotidianas.

³⁰ Na perspectiva de Erickson (1986, 1990), a perspectiva ecológica diz respeito, às relações de influência mútua, localmente produzidas em tempo real, que ocorrem entre os agentes de uma interação. Nessa lógica, a interação social é socialmente e culturalmente organizada a partir de construções mútuas de significado, ações e práticas localmente relevantes. Em outras palavras, no escopo desta tese, as interações e as proposições interpretativas aqui apresentadas são práticas ricamente embebidas no e pelo ambiente de aprendizagem/interação.

Frente às ideias que eu apresentei neste capítulo, defendo que o trabalho docente deve buscar problematizar e desconstruir esse imaginário coletivo sobre linguagem, sempre propondo atividades, práticas, que desestabilizem essas noções, deslocando os estudantes de suas zonas de conforto. Tal movimento, que implica desestabilização e reacomodação, ressignificação de noções enraizadas, é um caminho produtivo para ampliar os repertórios dos estudantes, uma vez que pode sinalizar caminhos alternativos para pensar a linguagem no mundo.³¹

Na introdução, busquei apresentar as motivações que deram origem a este estudo e introduzi algumas ideias centrais que serão o *sulear*³² deste trabalho. Com o intuito de delinear meu escopo teórico, pretendo, em um primeiro momento, propor uma reflexão sobre *portunhol*. Para isso, tenciono apresentar esse fenômeno em suas diversas manifestações, isto é, no contexto literário, nas fronteiras brasileiras, na mídia e no contexto de aprendizagem. Em seguida, introduzo o leitor numa discussão acerca de conceitos forjados na perspectiva do monolinguismo e que estão amplamente difundidos e calcificados não só nos estudos da linguagem, mas também no imaginário discursivo dos falantes. Para tanto, descrevo a noção de interlândia, seguida de uma reflexão sobre as noções de *code-switching*, *code-mixing* e *code-meshing*. Na sequência, apresento a concepção de língua que orienta este trabalho e, finalmente, discuto um fenômeno inerente a qualquer falante e que tem, atualmente, ocupado um lugar de prestígio nos estudos da linguagem, práticas translíngues.

³¹ Na tentativa de exemplificar, de forma simples, uma perspectiva de desestabilização da ideia tradicional de linguagem, sugiro assistir ao vídeo da “Língua Silbo” (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TfGwFM9-wFk&t=69s>). A partir dessa ilustração, o docente pode, por exemplo, propor uma atividade.

³² A ideia de *Sulear* corporifica um projeto ideológico que problematiza o termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul em oposição à lógica eurocêntrica dominante em que o Norte aparece como referência universal. O termo já aparece na obra “Pedagogia da Esperança”, de Paulo Freire, e ganha eco nos trabalhos de Walter Mignolo.

CAPÍTULO 3

EPISTEMOLOGIAS E *PORTUNHOL*: “*HAY TODA UNA HISTORIA POR DETRÁS*”

Nas últimas décadas, hispanistas brasileiros (ABRANTES (2012), STURZA (2019), MOTA (2014), ZOLIN-VESZ (2014) MELO (2018), FRIGO (2006), FERNANDES e SALGADO (2019; 2020) assumiram, por diferentes óticas, diversas percepções sobre o fenômeno *portunhol*. Nesse sentido, considerando que este trabalho assume lentes autoetnográficas, o intuito deste capítulo é visitar esses entendimentos sobre esse fenômeno para, então, ancorar a proposta que trago à frente.

Figura 4: meme expectativa x realidade



Fonte: Disponível <https://twitter.com/brunosouzasc/status/1296873566407995393> Acesso em 15 de dezembro de 2022

3.1 *PORTUNHOL* (OU *PORTUNHÓIS*)?

De acordo com Celada (2002), o “termo” *portunhol* funciona como espécie de “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços e, por isso, se refere a uma pluralidade de objetos. Com relação a essa diversidade, a autora menciona que o fenômeno *portunhol*:

Designa a língua de mistura - entre espanhol e português - nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos. Por isso, “portunhol” pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país (à qual alguns dão o nome de “espagués” quanto aquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda,

pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem. Pode designar também a modalidade com a qual os brasileiros "dão um jeito" de comunicar-se com os hispano-falantes dentro ou fora do Brasil. Com frequência, o termo é utilizado ainda pelo próprio aprendiz para referir-se à língua que vai produzindo ao longo de seu processo de aprendizado (CELADA, 2002, p. 44-45).

Assim, embora fuja aos objetivos deste trabalho discutir exaustivamente cada uma dessas óticas, acredito que seja importante apresentá-las, ainda que de forma introdutória. Por esse motivo, nesta seção, reúno alguns dos estudos que buscam compreender a materialização de *portunhol*³³ em diferentes contextos:

1. **Portunhol como a Língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças** (STURZA, 2019).
2. **Portunhol Selvagem** (ABRANTES, 2012).
3. **Portunhol na mídia** (MOTA, 2014).
4. **Portunhol em contexto formal de aprendizagem de língua** (ZOLIN-VESZ, 2014; MELO, 2018; FRIGO, 2006; FERNANDES e SALGADO, 2019).

3.1.1 *Portunhol* como língua étnica

Como nos aponta Sturza (2019), embora a noção de *Portunhol* nos remeta à ideia de contato entre o português e o espanhol, as materializações desse fenômeno nos diversos contextos possuem nuances que as tornam particularidades. Por esse ângulo, a autora pondera que a noção de *Portunhol* como língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil – *Portunhol Uruguaio* ou *Fronterizo/Portugués del Uruguay* – implica uma relação simbólica, marcada por um significado histórico e político circunscrito a:

Uma comunidade linguística que usa o português e/ou espanhol como línguas maternas e/ ou segundas, e sobretudo, porque traz inscrita uma relação identitária com seus falantes, que a eleva à categoria simbólica de pertencimento à fronteira e, em certa medida, a um patrimônio cultural regional (STURZA, 2019, p. 109).

³³No que tange à grafia do termo *portunhol*, argumento que, neste capítulo, reproduzirei a opção estilística de cada autor.

Nessa perspectiva, Sturza (2019) argumenta que o universo simbólico do Portunhol engloba não só o seu valor cultural e identitário enquanto língua, mas também o reconhecimento social e político de uma comunidade de fala. Essa língua que surge a partir da fusão dos códigos de prestígio, o português e o espanhol, na opinião da pesquisadora, constituem as línguas de herança de muitas famílias, na região do norte do Uruguai. Dessa forma, o posicionamento assumido por Sturza (2019) evidencia que falar Portunhol não é apenas reivindicar um código, mas um lugar/um território.

3.1.2 *Portunhol Selvagem*

Me encanta escribir em portunhol selvagem: is diferent.

Douglas Diegues

Segundo Abrantes (2012), o Portunhol Selvagem pode ser compreendido como uma língua literária, criada pelo poeta brasileiro-paraguaio Douglas Diegues. Essa língua, de acordo com a autora, ao burlar os estatutos oficiais das línguas nacionais, o português e o espanhol, se constitui como um “projeto artístico-literário”.

No que tange à sua materialidade, Abrantes (2012) pontua que o Portunhol Selvagem é uma língua nova e enriquecida e “se desenvolve na subversão das línguas maiores, escapando, assim, de um sistema dominante e da suposta literariedade conferida às línguas oficiais” (ABRANTES, 2012, p.2). Sobre essa visão, a pesquisadora comenta que:

a partir da invenção do Portunhol Selvagem o que se tenta não é reproduzir um falar, mas tomar as duas línguas para (re) criá-las, desconstruindo algumas normas – mas não a sintaxe –, jogando com as (co)incidências e dissidências que há entre vocábulos e expressões dessas línguas-irmãs, além de acrescentar termos em guarani e ocasionalmente em inglês, francês, italiano ou, ainda, línguas indígenas (ABRANTES, 2012, p.3).

Abrantes (2012) explica que o Portunhol Selvagem renega o cânone literário ao propor uma linguagem nova e não consagrada. Ao mesmo tempo, à medida em que age como uma língua de tradução de importante autores, lança mão desse mesmo cânone para tentar adquirir capital literário.

Entendo, com base no que argumenta a autora, que o Portunhol Selvagem produz novas realidades, através de práticas contra-hegemônicas que, ao

transgredirem os pressupostos monolíngues, desalojam ideologias enraizadas e fazem emergir vozes apagadas pelas relações de poder socialmente estabelecidas.

3.1.3 *Portunhol* na mídia

A mídia de forma geral lança mão de estratégias que buscam envolver o espectador, o potencial consumidor. Dessa forma, a noção de “portunhol na mídia” defendida por Mota (2014) nos remete a uma espécie de língua enunciada na fala de personagens de quadrinhos, programas humorísticos e em blogs de internet, entre outros, que confere a essa “mistura” de português e espanhol determinado “tom engraçado” (MOTA, 2014).

Essa prática a que Mota (2014) se refere está presente ainda em publicidades, programas de televisão e novelas, locais nos quais a utilização desse recurso explora o “imaginário linguístico dos falantes”:

Uma concepção de portunhol que o identifica como uma língua a qual exige, tomando como base o sistema gramatical do português, apenas algumas substituições generalizadas ou alterações morfológicas aleatórias para que possa ser praticada. Para falar portunhol, basta “parecer” estar falando em espanhol (MOTA, 2014, p.23).

Compreendo que esse traço de humor que a autora defende encontra eco, sobretudo, nas premissas engessadas do monolinguismo, cujos pressupostos partem de uma noção estática e rígida de língua. Por esse viés, as práticas que são entendidas como desviantes, diferentes, foras do padrão, são estigmatizadas e se tornam engraçadas. Essa visão, argumento, é sustentada, sobretudo, pelas relações de poder socialmente incutidas em nossas interações.

3.1.4 *Portunhol* como prática em contexto de aprendizagem formal de aprendizagem

Apresentar a noção de *portunhol* no contexto formal brasileiro de aprendizagem não é nem de longe uma das tarefas mais difíceis. Isso porque as reflexões que são propostas acerca dessa prática em artigos científicos, teses e dissertações brasileiras são abundantes e parecem sempre convergir para uma ideia mumificada na educação linguística brasileira: a noção de “erro”.

Em oposição a essa noção, em um texto inédito na área de espanhol, publicado no ano de 2014, em um dos periódicos de maior impacto no escopo da linguística aplicada no Brasil, Zolin-Vesz (2014), com base em textos escritos em contexto formal de aprendizagem, advoga por uma compreensão do *portunhol* como uma prática criativa e dinâmica. O autor defende um entendimento de *portunhol* como translíngua, isto é, uma prática de movimento e incorporação de valores e criação de sentidos que se encontra na fronteira, estabelecida pelo monolingüismo, entre o português e o espanhol,

Tal percepção, desafiadora das ideologias puristas e, portanto, inédita no que diz respeito às discussões tecidas acerca da prática de *portunhol* no Brasil, afasta-se de uma visão monolíngua para propor uma compreensão alternativa acerca do *portunhol* em contexto formal de aprendizagem, deslocando, assim, o olhar de não progressão e interlíngua para a noção de movimentos em direção à “criação de sentidos”.

3.2 INTERLÍNGUA

No contexto de aprendizagem de línguas, a noção de interlíngua ainda ocupa um lugar de evidência no marco teórico da Linguística Aplicada. De acordo com Baralo (2004), esse conceito começa a ganhar contorno nos anos de 1960, paralelamente ao desenvolvimento dos estudos da linguística contrastiva³⁴. O termo interlíngua aparece pela primeira vez em 1969, em um texto escrito por Harry Selinker e intitulado “Language transfer”. No entanto, como aponta Pavón (2009), o ano de 1972 é o marco para os estudos de interlíngua, já que é neste ano que Selinker refina suas concepções e publica um artigo no periódico *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, desenvolvendo ideias elaboradas por Uriel Weinreich e Pit Corder.

Em seus primeiros debates sobre “interlíngua”, Selinker postula a existência de uma estrutura latente da linguagem responsável pela aquisição da língua materna (LM) e que pode orientar, em alguns adultos, a aquisição da segunda língua (L2). O autor argumenta, ainda, a respeito de uma estrutura psicológica latente que

³⁴ Entendo que discutir esse modelo de aprendizagem foge ao escopo do nosso trabalho. Portanto, para uma compreensão aprofundada sobre os estudos da linguística contrastiva, recomendo a leitura de “*Linguistics across cultures*” (Robert Lado, 1957).

é acionada durante o processo de aquisição de uma segunda língua. Para o linguista, embora essa estrutura seja responsável pela compreensão e elaboração de materialidade linguística, as elocuições produzidas por um adulto durante o processo de aquisição não coincidem com as estruturas de sua língua materna e, da mesma forma, não pertencem à língua que está sendo aprendida. Esses postulados, naquele momento, orientaram a consolidação de um pensamento de que a interlíngua é a língua dos falantes não nativos, uma espécie de limbo, um caminho intermediário entre a língua 1 (L1) e a língua (L2), no qual aprendizes de línguas estrangeiras se encontram. A esse respeito, Selinker nos postula que:

O conjunto de elocuições que a *maioria* dos aprendizes de uma L2 produz, na tentativa de expressar os mesmos significados, não é idêntico àquele hipoteticamente correspondente à produção de um falante nativo da língua objeto. Uma vez que esses conjuntos de elocuições não são idênticos, ao formularmos os princípios relevantes para uma teoria de aprendizagem de segunda língua, baseados na observação do produto na tentativa do aprendiz em alcançar as normas da língua objeto, estaremos completamente justificados em hipostenizar, talvez sejamos até mesmo forçados a hipotetizar, a existência de um sistema linguístico isolado. A esse sistema linguístico daremos o nome de interlíngua ³⁵(SELINKER, 1972, p. 214)³⁶.

Ao assumir a existência de uma estrutura psicológica latente, Selinker (1972) introduz o conceito de fossilização, cujas premissas apontam para uma tendência de o falante conservar determinadas regras, ou seja, determinados itens linguísticos e subsistemas que pertencem à sua língua materna. Para explicar esse fenômeno, que ocorre na interlíngua do falante, o pesquisador propôs cinco processos psicolinguísticos centrais que podem ser identificados a partir de análise de três conjuntos de produções observáveis dos sujeitos em aprendizagem, a saber, (i) as elocuições de falantes em sua língua materna, (ii) as elocuições de falantes em sua interlíngua e (iii) as elocuições equivalentes dos falantes nativos da língua que está sendo aprendida. Com base, então, no exame dessas três formas de produção

³⁵No original: This sets of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL ha he attempted to express the same meaning as a learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call interlanguage (IL).

³⁶Todas as traduções deste trabalho são de minha responsabilidade.

linguística, o SELINKER (1972) demonstra que é possível identificar os seguintes processos:

- a) **Transferência linguística:** Os elementos fossilizados derivam da língua materna. Um exemplo desse processo são as traduções literais.
- b) **Transferência de instrução:** Os elementos fossilizáveis são frutos da influência exercida pelo material didático e pelos processos metodológicos.
- c) **Estratégias de aprendizagem da L2:** Os elementos fossilizáveis advêm de uma simplificação do sistema da língua estrangeira.
- d) **Estratégias de comunicação na segunda língua:** Os elementos fossilizáveis surgem a partir de mecanismos desenvolvidos pelos falantes para suprir suas insuficiências para a comunicação.
- e) **Supergeneralização do material linguístico da língua alvo:** Os elementos fossilizáveis surgem a partir de generalizações das regras da língua alvo, aplicando-as arbitrariamente.

Para Selinker (1972), portanto, os cinco processos acima influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira à medida que o falante insiste na produção de determinados construtos durante a construção de seu conhecimento linguístico na língua objeto. Atualmente, com os avanços dos estudos em Linguística Aplicada sobre a aprendizagem de línguas, o modelo proposto por Selinker (1972) tem sido revisitado por diversos autores e, como apontarei mais adiante, parece não se sustentar.

Em estudos mais recentes, Baralo (2004) afirma que a “a interlíngua é o sistema linguístico cognitivo, específico de uma língua não materna, ou seja, aquilo que possui um falante não nativo” (BARALO, 2004, p. 369). A autora chama a atenção para o fato de que o fenômeno da interlíngua constitui um mecanismo criativo e processual, marcado pela aquisição de novas estruturas e de novo vocabulário.

Em seu texto intitulado “*La interlengua del hablante no nativo*”, Baralo (2004) define que o objetivo dos estudos sobre interlíngua é compreender o que ocorre na mente do falante tanto na recepção quanto na produção de dados linguísticos. Para tanto, no escopo dos estudos mentalistas, a pesquisadora sugere três processos que agem durante a construção dos dados interlinguísticos: (i) o **input** – responsável pela seleção, ordenação e sistematização dos dados exteriores ao falante; (ii) o **intake** – responsável pela incorporação dos novos dados ao sistema e o **output** –

responsável pela compreensão e expressão das ideias do falante na língua meta. Sobre essa perspectiva, Baralo (2004) afirma que:

As características fundamentais do conceito de interlíngua estão relacionadas com sua especificidade, sua sistematicidade e seu caráter transitório. Podemos defini-la como um sistema independente de conhecimento do aprendiz de uma L2 ou uma língua LE. Esse sistema linguístico interiorizado evolui se tornando cada vez mais complexo. O aprendiz possui intuições próprias desse sistema, que é diferente do sistema da língua materna (ainda que se encontre nele algumas pistas) e da língua objeto. Também não pode ser considerado como uma mescla de um e de outro, já que possui suas próprias regras: cada aprendiz ou grupo de aprendizes possuem, em um estágio de sua aprendizagem, um sistema específico³⁷ (BARALO, 2004, p. 373).

Nessa concepção, a interlíngua é um sistema complexo que tem suas origens nas hipóteses que o aprendiz realiza sobre do funcionamento do sistema linguístico da língua estrangeira. Daí dizer que a interlíngua é um produto individual que contém suas próprias regras, que apontam para a tentativa de construção de uma competência linguística nativa. A autora menciona que esse sistema é transitório e evolui, partindo de níveis mais simples e alcançando níveis mais complexos.

Nessa mesma perspectiva de compreensão da interlíngua como um sistema composto por uma sucessão de etapas, Durão (2007) defende a existência de um *continuum* linguístico entre a língua materna e a língua estrangeira. Com o intuito de tornar sua proposta mais compreensível, a autora sugere uma metáfora para exemplificar o processo de construção da interlíngua. Segundo ela, em uma passarela cada extremidade representa uma ponta do *continuum*, onde, de um lado, está a língua materna e potencialmente outras que o falante já tenha adquirido e, do outro, a língua estrangeira. Assim, a proposta de aprendizagem de língua estrangeira consiste em partir de um extremo em direção ao outro. Nessa ótica mais contemporânea, o sucesso na aquisição da língua está condicionado ao tempo de exposição, à superação de obstáculos e à transposição das barreiras – às etapas de aquisição.

³⁷No original: Los rasgos fundamentales del concepto de IL están relacionados con su especificidad, su sistematicidad y su carácter transitorio. Podemos definirla como un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico (BARALO, 2004, p. 373).

Na tentativa de argumentar sobre os processos que subjazem ao fenômeno da interlíngua, Durão (2007) propõe ainda a metáfora do guarda-roupa. Nesse pensamento, ao adquirirmos novas peças de roupas, nos deparamos com algumas questões como: com quais eu posso combinar as peças que eu já possuo? E quais eu posso doar, excluir?

Analogamente, a autora assume que essas decisões cotidianas, metaforicamente, também fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, os dois extremos do *continuum* são representados pelos guarda-roupas dos aprendizes. Nesse olhar, a ideia central dessa metáfora reside no princípio de que a inserção de novas peças pode, conseqüentemente, gerar o desequilíbrio daquele espaço. Partindo, portanto, do preceito de que as línguas são entidades estáveis e consolidadas, Durão (2007) sustenta que inserção de um novo elemento no sistema pode provocar sua desestabilização. Logo, a interiorização de um componente na interlíngua no aprendiz produz um desordenamento, que poderá ser harmonizado através da reestabilização das formas que compõem o sistema.

Essa ótica estruturalista concebe, portanto, as relações de linguagem a partir de sistemas autônomos, estáveis e prevê que a relação entre os códigos pode gerar “problemas” para o falante. Esse olhar segregacionista e caracteristicamente orientado por uma lente do século passado, como veremos a seguir, ainda atualmente, tem silenciado corpos, através da frutificação de trabalhos de mestrado e doutorado.

A perspectiva que apresentei nessa seção, a meu ver, ancorar-se nas premissas de que o falante é um sujeito que, mecanicamente, deposita em seu cérebro um conjunto de estruturas linguísticas que devem operar de forma isolada, uma vez que os contatos dessas estruturas são compreendidos como déficits ou incompletudes – visão que discutiremos na próxima subseção.

3.2.1 *Portunhol* como interlíngua

A palavra *portunhol* está amplamente difundida no senso comum. Sob essas lentes, o fenômeno *portunhol*, constantemente associado à noção de erro, parece evidenciar a insuficiência ou a incapacidade de produção linguística do falante. No contexto de aprendizagem de língua espanhola no Brasil, Zolin-Vesz (2014) explica que essa percepção é legitimada sob argumentos de que falar *portunhol* na sala de

aula é sinônimo de falar errado ou falar mal. O autor parte das discussões tecidas por Mota (2012) e evidencia que:

Segundo essa perspectiva, dessa “mistura” entre o português e o espanhol nasce uma interlíngua, resultado das interferências do português no aprendizado de língua espanhola. Considerando que a aquisição de uma língua estrangeira se dá pela sucessão de estágios até atingir um resultado, essa interlíngua, partindo do português em direção ao espanhol, seria um desses estágios que, nessa linha deveria ser transitório. Daí o *portunhol* ser considerado muitas vezes de forma negativa, pois, além de ser associado ao erro e à insuficiência, também sugere a não progressão do aprendiz em direção ao domínio proficiente de língua espanhola (ZOLIN-VESZ, 2014, p.322).

Assim, assumindo o posicionamento de Zolin-Vesz (2014), pretendo, nessa subseção, demonstrar que esse imaginário brasileiro que concebe o *portunhol* como um fenômeno negativo encontra suas raízes, sobretudo, nos estudos de interlíngua.

No Brasil, diversos pesquisadores (BARBIERI DURÃO, 1999; ALVAREZ, 2002; CELADA, 2002;) assumem em seus trabalhos que a proximidade existente entre o português e o espanhol contribuiu para a construção do “mito da facilidade”. A respeito disso, Celada (2002) apropria-se dos estudos de Orlandi (1988) para discutir o que denomina “ilusão de transparência”. De acordo com a autora, esse conceito está calcado em uma máxima dos estudos dos discursos, a saber, “a ilusão da realidade do pensamento”. Sobre essa noção, Celada (2002) comenta que:

O que faz com que o falante se sinta origem e dono de seu dizer é a ilusão de que seu pensamento se refere ao mundo e de que a linguagem, ao reproduzir – quase calcar – o fio do pensamento, consegue expressar esse mundo. O funcionamento dessa ilusão produz o “efeito de exterioridade” da língua, pois esta se apresenta, para o sujeito, como exterior. É possível atribuir isso, com base nas reflexões de Lemos, ao efeito que a língua exerce sobre o sujeito ou, melhor ainda, à constituição do sujeito como efeito dessa língua. Considerando as elaborações que Melmann faz à luz dos estudos da psicanálise, segundo os quais a língua materna autoriza o locutor a falar como **mestre** (cf.1192, p. 16), o saber que acabamos de designar seria efeito do exercício de tal maestria. Entretanto, segundo observações que o próprio autor faz com relação ao sujeito bilíngue, a língua estrangeira vale como língua do **escravo** (CELADA, 2002, p. 39-40).

Compreendo, desse modo, que em sua defesa a pesquisadora parte do pressuposto de que o funcionamento da “ilusão de transparência” implica um distanciamento entre falante e língua estrangeira. Isso se torna mais evidente se assumirmos a noção de escravização linguística defendida no fragmento acima. Tal ponto de vista atribui ao falante nativo uma competência que o permite agir com autoridade em relação ao funcionamento do sistema de sua língua materna. Nesse

sentido, alternativamente, falantes bilíngues são circunscritos a uma posição de subalternidade, em que a relação entre “sistema – expressão do pensamento – mundo” é exterior ao sujeito e, portanto, o falante não nativo age como um “forasteiro” na língua estrangeira.

Na perspectiva de Celada (2002), dessa interpretação decorre o pensamento de que o “o mito da facilidade” incita o excesso de confiança no funcionamento da cultura estrangeira e, por conseguinte, durante o processo de aprendizagem, apaga-se uma regra de grande impacto na aprendizagem de línguas, ou seja, a existência de discrepâncias linguísticas. Consequentemente, um dos efeitos dessa “apropriação espontânea” é justamente o foco deste trabalho, *portunhol*, uma “língua especialmente famosa e conhecida no Brasil” (CELADA, 2002, p.42).

Em sua tese de doutoramento, desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas, María Teresa Celada buscou compreender a relação histórica que o brasileiro estabeleceu com a língua espanhola. Para tanto, a autora parte do princípio de que *portunhol* é uma manifestação do espanhol imaginário – uma língua fantástica, projetada pela fantasia do brasileiro e que pode ser metonimicamente descrita pela sequência: “espanhol – língua parecida – língua fácil”.

A respeito dessa suposta proximidade entre o português e o espanhol, que alimenta a discussão de uma falsa facilidade, diversos estudos têm discutido o papel da língua portuguesa na aquisição do espanhol. Para este trabalho, entre os argumentos mais significativos que ocupam o cenário de pesquisa no Brasil, encontram-se as noções de associação e interferência³⁸.

De acordo com Melo (2018), durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, opera a máxima da indissociabilidade, ou seja, língua meta e língua materna dos falantes são indissociáveis. Assim, em um estudo que deu origem à sua dissertação de mestrado sobre a aprendizagem de espanhol por brasileiros, a autora defende que para que possam se expressar corretamente na língua desejada – sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem – os aprendizes

³⁸De acordo com Durão (1999), a interferência é considerada um fator negativo durante a aprendizagem, uma vez que está associada à constância de erros que aparecem na interlíngua dos falantes. Nesse sentido, a autora aponta que o termo “transferência” tem sido utilizado para designar transferências positivas, produtivas. Entendo, no entanto, que ambas as noções partem de uma compreensão de língua como código e, por isso, perpetuam o apagamento dos agenciamentos dos corpos e da mobilidade social. Assim, esta tese afasta-se, radicalmente, dessas noções e advoga, por conseguinte, por novas compreensões.

realizam um processo de associação em que a língua materna é a fonte de referência para a produção linguística na língua estrangeira.

No que diz respeito ao falante brasileiro estudante de espanhol, a pesquisadora expõe que as proximidades estrutural e lexical facilitam, inicialmente, um elevado grau de intercompreensão, o que, a seu ver, dá lugar a *portunhol*. Dessa forma, nos estágios iniciais, os aprendizes brasileiros encontram certa “facilidade³⁹” que vai sendo desmitificada à medida em que entram em contato com a língua espanhola, já que percebem que os dois sistemas possuem características particulares.

Entre as especificidades de difícil compreensão do sistema linguístico do espanhol para aprendizes brasileiros, Melo (2018) aponta a colocação dos pronomes pessoais átonos, o uso do artigo juntamente com os pronomes possessivos e os falsos cognatos. Sua abordagem, ao que me parece, reverbera esse olhar de língua enquanto estrutura e não dá conta de captar, por exemplo, as dinâmicas sociais que gravitam em torno das práticas de linguagem que sempre ocorrem de forma situada.

Sob o argumento de que a proximidade e as diferenças que constituem esses dois sistemas são fatores determinantes na aquisição de espanhol, Melo (2018) insiste que o processo de aprendizagem de espanhol por brasileiros pode ser mais difícil, uma vez que na tentativa de se comunicar o aprendiz brasileiro mescla as línguas portuguesa e espanhola e acaba não produzindo nem uma nem outra. Nessa direção, assumindo a ideia de mescla, a investigadora afirma que “o *portunhol* é um tipo de dialeto híbrido, que representa uma fase na evolução da língua estrangeira, tendo, nesse caso, o espanhol como língua meta” (MELO, 2018, p. 54).

A respeito desse processo de desenvolvimento linguístico, a investigadora conclui que se trata de uma interlíngua, isto é, “a fala dos aprendizes de língua estrangeira que representa a língua em desenvolvimento e na que se advertem

³⁹Acredito que as ideias de proximidade e facilidade têm sido elementos-chave para atribuir ao *portunhol* um caráter negativo. Essa percepção reverbera, claramente, uma compreensão estruturalista daquilo que se convencionou denominar língua. Assim, por um prisma confortável e preguiçoso, os movimentos de engajamento no processo de aprendizagem e, conseqüente, as complexas práticas de linguagem de estudantes brasileiros de espanhol são, arbitrariamente, apagadas e, assim, simplificadas sob a noção de *portunhol*. Certamente, precisamos nos afastar dessas ideias que, pensadas no século passado, reproduzem ideologias segregacionistas que não mais condizem com esses tempos.

equivocos cometidos” (MELO, 2018, p.55). Por fim, o olhar de Melo (2018) sobre a aquisição de espanhol por brasileiros revela, ainda, que a elevada proximidade entre essas línguas dificulta, por parte dos aprendizes, uma compreensão de que é necessário “considerar seriamente a língua espanhola”, o que parece estar associado ao processo de fossilização.

Nessa mesma linha de raciocínio, Frigo (2006), em sua dissertação de mestrado sobre a aprendizagem de língua espanhola por falantes brasileiros, argumenta que a proximidade interlinguística existente entre português e espanhol pode afetar a aprendizagem de espanhol, uma vez que esse fator aumenta o risco de interferência, o que constitui uma barreira para que o aluno alcance um nível de excelência, isto é, uma proficiência próxima ao ideal linguístico apregoado pelo monolinguismo, o falante nativo.

De acordo com a autora, em um curto prazo de tempo os alunos não conseguem “separar” as duas línguas e não percebem quando cometem equívocos, já que acreditam estar falando um bom espanhol. Frigo (2006) ecoa as palavras de Carmolingo (1991) ao sustentar que um adulto que estuda uma LE não consegue desaprender a sua língua materna e essa, por sua vez, sempre estará presente interferindo como um elemento facilitador ou dificultador na aprendizagem de uma língua estrangeira – seja de forma consciente ou inconsciente.

Nesse sentido, a pesquisadora, alinhando-se aos pressupostos acerca da noção de interlíngua proposto por Selinker (1972), desenvolve suas ideias a partir na noção de erro, ou seja, “incorreções propriamente ditas a partir da gramaticalidade da LE ou [...] descuidos e desatenção no registro, como os erros esporádicos que podem aparecer na produção até mesmo de um falante nativo” (FRIGO, 2006, p. 29). Para a autora, os erros são produzidos pela interlíngua dos aprendizes brasileiros, “um sistema lexical particular em que são combinados lemas e lexemas das suas línguas” (FRIGO, 2006, p.1) ou, dito de outra forma, *portunhol*.

3.3 CODE-SWITCHING (ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS)

É inegável que os estudos sociolinguísticos traçaram uma longa trajetória a partir de seus primeiros trabalhos. Desde então, inúmeros pesquisadores voltaram sua atenção para uma multiplicidade de contextos na tentativa de compreender as relações que são estabelecidas discursivamente.

Mabule (2015) pontua que o fenômeno do *code-switching* recebeu considerável atenção de investigadores de todo o mundo, na tentativa de construção de uma definição. O autor explica que essa noção, ainda hoje, produz controversos questionamentos. Por isso, considerando o escopo desta pesquisa, me limitarei a realizar apenas uma breve discussão sobre o tema, partindo, para isso, de alguns dos trabalhos mais reconhecidos na academia. Não pretendo, portanto, esgotar essa temática.

De acordo com Porto (2007), é imprescindível que uma discussão acerca do *code-switching* passe, primeiramente, por uma reflexão sobre a noção de “code”. Assim, em sua dissertação de mestrado, a autora argumenta que:

A noção de código utilizada na Linguística deriva da Teoria da Informação. Um código é um mecanismo que parecia dois grupos de sinais de modo não-ambíguo, reversível e livre de contexto (cf. capítulo 3). Por exemplo, no Código Morse, a letra “s” é sempre representada por três pontos, independentemente de circunstâncias particulares (independência do contexto); “s” somente pode ser representada por três pontos (não ambiguidade); e três pontos neste código serão sempre entendidos como “s” (reversibilidade). O Código Morse não é o inventário de combinações de pontos e linhas equivalentes a letras, mas a regra abstrata que relaciona as letras a estas combinações (PORTO, 2007, p. 24-25).

Com isso, percebemos que a noção de código foi sistematicamente aplicada à fala por teóricos da informação e que, no campo dos estudos da linguagem, Jakobson, Fant e Halle (1952) realizaram uma releitura da dicotomia Saussuriana *langue/parole* em termos de código/mensagem.

Em um dos estudos mais reconhecidos no século passado, Ervin-Tripp (1964 apud PORTO, 2007, p. 25) argumenta que a noção de “código ou variedade consiste em um grupo sistemático de sinais linguísticos que co-ocorrem em ambientes definidos”. Nessa mesma perspectiva, Soares, Dornas, Costa e Salgado (2012) ponderam que “para Jakobson (2008, p. 40), um código pode ser entendido como a junção de todas as partes constituintes possíveis (frases, palavras, fonemas), como unidades significativas, que se combinam para formarem enunciados específicos (mensagens)”. Assim, os autores consideram que “a definição de código está relacionada com a organização sistemática⁴⁰ de um conjunto de signos linguísticos

⁴⁰O que se entendemos por “sistemático”, aqui, não está relacionado com a visão imanentista de língua enquanto sistema, defendida por Saussure (1916). A sistematicidade que assumimos está ligada à língua contextualizada, enquanto um conjunto de formas que sofrem variações a partir de

co-ocorrentes e contextualizados” (SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012, p.6).

Embora diversos autores reconheçam a contribuição de estudos de Bakers (1947) e Weinreich (1953), entre outros, para a elaboração do fenômeno do *code-switching*, Myers-Scotton (1993) aponta o texto de Blom e Gumperz (1972), intitulado “Social meaning in linguistic structures”, como o trabalho pioneiro no que tange à sistematização desse fenômeno.

Em estudo, Blom e Gumperz (1972) propuseram duas categorizações para a descrição do fenômeno do *code-switching*, a saber, *code-switching* situacional e *code-switching* metafórico. No primeiro grupo, as alternâncias são orientadas de acordo com a situação comunicativa na qual os falantes se encontram, enquanto na segunda, as alternâncias são orientadas pelas escolhas dos tópicos conversacionais elegidos pelos falantes.

Posteriormente, nos estudos realizados por Gumperz (1982), o *code-switching* foi definido como a “justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos⁴¹” (GUMPERZ, 1982, p. 59). De acordo com o autor, a alternância de códigos no contexto bilíngue não ocorre de forma aleatória e respeita restrições contextuais. A esse respeito, Soares, Dornas, Costa e Salgado (2012) discorrem que:

No entanto, é possível afirmar que, ao longo do tempo e com o avanço dos estudos, percebeu-se que o fenômeno em questão, diferentemente do que se pensava, não seria randômico, i.e., uma simples troca de vocábulos ou estruturas sintáticas, feita de maneira aleatória. Pelo contrário, descobriram-se a existência de elementos motivacionais discursivos e/ou de natureza sócio-pragmática na realização dos enunciados híbridos. Isso quer dizer que o CS pode ser utilizado em contextos sociais para a transmissão de significados sutis – como identificação étnica e cultural, papéis/hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais etc., – e ainda, no contexto da educação bilíngue como estratégias discursivas que desempenham diferentes funções – tais como ênfase, preenchimento lexical, objetivação, endurecimento da mensagem etc. (SOARES, DORNAS, COSTA E SALGADO, 2012, p.7).

fatores não apenas intralinguísticos, mas também sócio-histórico-culturais (SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012, p.6).

⁴¹No original “*The juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems*” (GUMPERZ, 1982, p. 59).

Por essa ótica, o fenômeno do *code-switching* deixou de ser percebido como construções de um “bilíngue imperfeito” (WEINREICH, 1970 [1953]) para ser descrito como um recurso comunicativo importante nas interações bilíngues.

Ainda nos estudos sobre bilinguismo, Grosjean (1982) descreve que o fenômeno do *code-switching* se caracteriza pelo uso alterado de duas ou mais línguas em um mesmo enunciado ou interação. O investigador argumenta que o falante monolíngue tem a possibilidade de transitar nas variantes que constituem seu repertório e, assim, realizar escolhas que são, inconscientemente, determinadas por fatores como o contexto social e o interlocutor. Assim, de forma similar, o linguista explica que o falante bilíngue dispõe dos mesmos recursos, que são potencialmente expandidos quando seu interlocutor compartilha as mesmas línguas.

Na tentativa de construir um modelo teórico conexo, Grosjean (1982) sustenta que entre as principais motivações para a ocorrência do fenômeno do *code-switching* estão: citar alguém, marcar identidade de grupo, transmitir sentimentos como fúria e intimidade, excluir alguém da conversa e especificar o interlocutor. Por essa ótica, o *code-switching* opera não só numa perspectiva estrutural, mas também pragmática, já que as escolhas que são negociadas pelo bilíngue produzem impactos sociais na interação e, da mesma forma, oferecem recompensas comunicativas para o falante.

Ainda na década de 1980, Shana Poplack também propõe uma discussão acerca da noção de *code-switching*, calcada na ideia de níveis de competência do falante. Em sua dissertação de mestrado, Porto (2006) propõe uma leitura dos postulados da autora e nos esclarece que na visão da linguística norte-americana, esse fenômeno pode ocorrer de três formas distintas, o que está condicionado ao tamanho da sentença e a posição das alternâncias nas sentenças, a saber, *tag-switching*, *code-switching intersentencial* e *code-switching intrasentencial*.

Na primeira ocorrência, *tag-switching*, ao enunciarem uma sentença em uma língua, os falantes realizam inserções mínimas, como interjeições e expressões idiomáticas, que pertencem à outra língua. Na segunda, *code-switching intersentencial*, o falante dispõe de uma habilidade linguística avançada, uma vez que esse tipo de produção se caracteriza pela elaboração de sentenças maiores, que ocorrem, por exemplo, entre os turnos de falas. Por fim, na terceira, *code-switching intrasentencial*, as alternâncias produzidas pelos falantes ocorrem dentro de uma mesma sentença ou oração.

Outro estudo de grande impacto nos estudos sobre o fenômeno do *code-switching* é o de Mozzillo (2009). A autora expõe que todas as interações em que os falantes reconhecem que compartilham um par de línguas irão emergir de fenômenos próprios do contexto bilíngue. Dessa forma, ela explica que o *code-switching* é comportamento próprio da conversação bilíngue e suas bases estão intimamente ligadas às preferências dos bilíngues:

O *code-switching* ocorre em um contexto em que os falantes orientam sua preferência por uma língua de cada vez e durante o qual é possível identificar a língua de base que vem sendo empregada na interação até o momento em que ocorre a alternância. Embora os bilíngues que alternam de língua possam ser altamente proficientes em ambos os sistemas, não é necessário o equilíbrio perfeito: também é possível alternar no sentido que está sendo descrito quando se tem um conhecimento limitado de uma das línguas (MOZZILLO, 2009, p. 186).

Mozzillo (2009) explica que o fenômeno do *code-switching* está diretamente relacionado às preferências e às competências divergentes dos participantes, uma vez que este fenômeno está associado com a liberdade linguística dos falantes e configura, por conseguinte, um dispositivo empregado criativamente por falantes bilíngues:

Trata-se de uma estratégia de adaptação comunicativa altamente desejável e benéfica do ponto de vista pragmático, constituindo um comportamento de ativação-desativação de uma ou de outra língua conforme os elementos particulares a cada situação interativa (MOZZILLO, 2009, p. 186).

Nessa direção, com bases nas discussões tecidas por Grosjean (1982), Mozzillo (2009) expande suas considerações ao afirmar que o fator motivacional, em sentido mais amplo, do fenômeno do *code-switching* é o desejo – consciente ou não – de “marcar o discurso seguindo a necessidade imediata de expressar a ideia da maneira mais significativa” (MOZZILLO, 2009, p. 191). Daí dizer que esse fenômeno obedece a diversas motivações, entre as quais a autora aponta: disponibilidade de memória, solidariedade com o interlocutor, demonstração de poder, lealdade a uma cultura, estilísticas, sociolinguísticas e preferência pessoal por um dos dois idiomas.

Em consonância com García, Otheguy e Reid (2015), acredito que, embora muitos autores apontem o caráter dinâmico e criativo do *code-switching*, essa forma de perceber as interações bilíngues endossa, indiscutivelmente, a figura do sujeito bilíngue como aquele que manipula dois códigos linguísticos separados.

Consequentemente, acredito que esse olhar, além de colocar os holofotes numa noção de língua somente enquanto código, o que deixa de lado as relações intersubjetivas que constantemente orientam nossas interações, não consegue alcançar discussões frutíferas para compreender as práticas de linguagem que emergem atualmente em contextos cada vez mais complexos.

3.3.1 *Portunhol* como *code-switching*⁴² (alternância de código)

Os estudos sobre *portunhol* são relativamente novos, se pensarmos na trajetória dos estudos da linguagem. No Brasil, esse fenômeno tem sido abordado, majoritariamente, ao longo das últimas décadas, sob a perspectiva dos estudos de interlíngua – como já apontei. Por isso, para esta tese, considerando o contexto de sala de aula, dada a escassez e até mesmo a inexistência de trabalhos, ressalto a dificuldade que encontrei para apresentar o fenômeno *portunhol* sob outras óticas, isto é, através das noções de *code-switching*, *code-mixing*, *code-meshing* e *translanguaging* – perspectivas linguísticas que ainda discutirei nas próximas seções.

Vimos anteriormente que na literatura especializada sobre bilinguismo a definição clássica de *code-switching* aponta para “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional (PORTO, 2007, p.1). Nesse sentido, Lemke e Ribeiro (2020), em um estudo realizado em uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, cujos repertórios linguísticos incluem línguas de herança como o polonês e o ucraniano, chamam a atenção para a complexidade desse contexto, já que ali se produz o encontro de diferentes variedades de línguas que constituem os repertórios linguísticos dos falantes, ou seja, os dialetos sociais ou regionais, os registros, os códigos profissionais e outras variedades que são ativadas de acordo com as relações sociais contingencialmente estabelecidas (LEMKE e RIBEIRO, 2020). Em vista disso, a sala de aula de espanhol como língua estrangeira pode ser compreendida como uma micro comunidade de fala, pois nesse espaço diferentes sistemas linguísticos entram em contato ininterruptamente.

⁴²Neste trabalho, entendo que *code-switching* é um sinônimo de alternância de código.

Lemke e Ribeiro (2020) assinalam que as alternâncias não devem ser percebidas como uma mistura agramatical de línguas não totalmente dominadas, mas como uma habilidade de falantes bilíngues, cujo objetivo é transmitir informação linguística. Para os autores, essas ações sociais são regidas por determinados objetivos que são corporificados em estratégias bilíngues específicas, tais como as propostas por Grosjean (1982). Assim, assumindo um olhar sistêmico sobre a língua, no que tange ainda à motivação das alternâncias de códigos, as pesquisadoras defendem que competências linguísticas desiguais orientam alternâncias distintas.

Esse olhar, mais uma vez, nos conduz a uma exaustiva reafirmação de que os estudos brasileiros sobre a aprendizagem de espanhol têm preconizado um olhar de língua como estrutura e produzido, como consequência, o apagamento das múltiplas realidades que constituem as interações bilíngues.

3.4 CODE-MIXING (MESCLA DE CÓDIGO)

Ao iniciar uma discussão acerca da noção de *code-mixing*, preciso de, assim como diversos autores, tomar o cuidado de mencionar que essa noção, nos seios dos estudos sobre bilinguismo e línguas de contato, ainda suscita muitas problematizações e não constitui, portanto, um terreno sólido.

De acordo com Porto (2006), de forma geral, os estudos dos fenômenos de *code-switching* e de *code-mixing* convergem para uma percepção que pode ser compreendida como a “justaposição de códigos linguísticos dentro de uma mesma interação conversacional” (PORTO, 2006, p. 36). No entanto, a autora elucida que essas práticas linguísticas têm recebido diferentes classificações, de acordo com a orientação teórica dos pesquisadores e com o tipo de descrição pretendida, das quais ela destaca as abordagens de bases sintático-gramaticais e funcionais. A respeito disso, a autora pontua que:

Uma parte dos pesquisadores em línguas em contato, em especial aqueles que têm como objetivo desenvolver uma gramática do *code-switching*, reservam o termo *code-mixing* para a mistura de códigos dentro de um mesmo enunciado, considerando *code-switching* somente a alternância entre códigos além dos limites da sentença (cf. Singh, 1985; Bokamba, 1988; Berruto, 1997; Ritchie & Bathia, 2004). A razão para tal divisão deve-se ao fato que somente o *code-mixing* - ou *code-switching* intrasentencial - requer a integração das regras morfossintáticas dos diferentes códigos envolvidos no discurso (PORTO, 2006, p. 36).

Sob a ótica funcionalista, Porto (2007) argumenta que as nomenclaturas são diluídas e o rótulo *code-switching* é a única tipologia empregada para a descrição da prática de alternar códigos dentro ou fora dos limites da sentença.

Nos trabalhos de Mozzillo de Moura (1997), o fenômeno *code-mixing* está relacionado com a transferência de elementos ou de regras de uma língua para outra. A autora aponta que na mistura de códigos é possível identificar a língua base da comunicação e que a segunda, a língua subordinada, se adapta às regras da primeira. Dessa forma, a autora propõe um esquema que representa a ocorrência de *code-mixing*. “língua A / (língua A língua B) / língua A / (língua B língua A) / língua A /...” (MOZZILLO de MOURA, 1997, p.93.)

Nas palavras da pesquisadora, essa estratégia própria de sujeitos bilíngues pode tanto indicar um “déficit de competência na língua base quanto pode ser apenas um código específico que permite ao falante expressar atitudes, intenções, desempenhar papéis ou identificar-se com um grupo particular” (MOZZILLO, 1997, p. 93).

Em trabalhos mais recentes, Mozzillo (2009) aponta que a mistura de código é um fenômeno transitório e intermediário entre o *code-switching* e a fusão de letos⁴³. A pesquisadora expõe ainda que nesse fenômeno é difícil determinar a língua base da conversão, pois a mescla passa ser o padrão da interação.

Ainda nos estudos sobre o fenômeno *code-mixing*, Soares, Dornas, Costa e Salgado (2012) explicam que “*code-mixing* é uma mistura de códigos que ocorre dentro de uma mesma sentença e que resulta em algum tipo de alteração de uma estrutura lexical” (SOARES, DORNAS, COSTA E SALGADO, 2012, p. 9). Assim, os autores argumentam que os fenômenos *code-switching* e *code-mixing* podem ocorrer simultaneamente em um mesmo enunciado, já que a “ocorrência de um não exclui a possível ocorrência de outro” (SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012, p.9).

3.4.1 Portunhol como *code-mixing* (Portunhol como mescla de código)

⁴³Por fusão de letos entende-se uma variedade mesclada estabilizada, ocasionada pela mistura de códigos, decorrente, por sua vez, da alternância de códigos (MOZZILLO, 2009, p.186).

Segundo Melo (2018), na tentativa de se comunicar na língua desejada, “o aprendiz de língua estrangeira” mescla a sua língua materna com a língua em que deseja interagir. Assim, para a autora, um brasileiro que estuda espanhol acaba não falando nem português nem espanhol, produzindo, por conseguinte, uma mescla de português e espanhol.

Em um estudo estruturalista em que discorre acerca de categorias gramaticais como valores dos adjetivos e advérbios, a pesquisadora analisa as ocorrências de marcadores discursivos em sentenças nas quais se encontram mesclas de português e espanhol. Como a maioria dos estudos brasileiros que ainda apregoam o monolinguismo como a norma das interações bilíngues, a estudiosa assume que a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola é um algo que contribui para a ideia de que estudantes brasileiros não compreendam que é necessário, realmente, considerar seriamente a língua espanhola. Logo, ancorando-se também nas noções de interlíngua e interferências, Melo (2018) defende que a proximidade entre o português e o espanhol apresenta uma grande tendência de ocorrerem interferências linguísticas. Nesse sentido, a autora afirma que *portunhol* “é um tipo de dialeto híbrido, que representa uma fase na evolução da língua estrangeira, tendo, nesse caso, o espanhol como língua meta” (MELO, 2018, p. 55).

Pelas lentes de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), todas as noções que discuti anteriormente seguem uma orientação monolíngue e monolítica, apontando, desse modo, para uma visão de língua como um código estático e homogêneo. Da mesma maneira, essas formas de compreender as interações linguísticas apregoam o sentido baseado na norma, o que acaba projetando ideologias coloniais de linguagem que subalternizam as práticas de linguagem de sujeitos moventes que, inseridos em contextos cada vez mais complexos, têm suas identidades e subjetividades apagadas em prol da manutenção da homogeneização e do controle dos corpos.

Nesse sentido, nas próximas seções deste capítulo, me debruço sobre aquilo que acredito, buscando outra lente, menos opressora e mais pertinente para um estudo em linguística aplicada em tempos de complexidade, dinamicidade, desterritorialização e movimento.

3.5 CODEMESHING⁴⁴

Nas seções anteriores, apresentei alguns conceitos que, orientados por uma visão monolíngue, compreendem a aprendizagem de línguas como aquisição de sistemas homogêneos, estáveis e autônomos. À vista disso, conforme nos sinaliza Canagarajah (2013), ainda se sustenta a crença de que uma comunicação eficiente deve estar pautada no uso de um mesmo código e de um conjunto de normas compartilhadas, caracteristicamente associadas às produções dos falantes nativos.

Em oposição a essa postura estática e protecionista, o autor propõe a noção de *codemesinhg* como um olhar alternativo, na tentativa de compreender as práticas de sujeitos bilíngues. Para isso, ele analisa textos escritos em inglês e em árabe por uma aluna de graduação e explica que *mesh*⁴⁵ constrói estratégias comunicativas criativas e transformativas que representam suas identidades e *background*.

Nessa lógica, a noção de *codemeshing* postula que as línguas formam um sistema integrado de onde emergem práticas localmente negociadas nos diversos espaços sociolinguísticos nos quais os falantes estão inseridos. Canagarajah (2013) entende que esse fenômeno não obedece a regras bem delimitadas nos níveis lexicais e sintáticos e, para além da estrutura, abarca a possibilidade de combinar diversos modos de comunicação e diversos sistemas simbólicos, daí dizer que:

Codemeshing sugere um caminho produtivo. Esta noção oferece a possibilidade de reunir os diferentes códigos no mesmo texto em vez de mantê-los separados [...] como um processo a noção de *codemeshing* é um modelo em que multilíngues combinam diversos códigos para produzir voz, como uma realização das práticas translíngues⁴⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 152).

A respeito dessa forma de conceber a linguagem, Zolin-Vesz (2015) considera que ela contribui para “a conexão da noção de língua com mobilidade, diversidade e heterogeneidade, além de remeter seu foco para práticas e processos, em vez de produtos e formas” (ZOLIN-VESZ, 2015, p.57). Por essa razão,

⁴⁴Nas pesquisas realizadas não encontrei, ainda, em português, uma tradução que atenda à ideia de *codemeshing* proposta por Canagarajah (2013).

⁴⁵De acordo com Oliveira (2018), o termo, como verbo, suscita uma ação de entrelaçamento harmônico, de encaixe.

⁴⁶No original: *codemeshing* suggests a way forward. It offers a possibility of bringing the different codes within the same text rather than keeping them apart [...] such as a process of *codemeshing* is a model for multilinguals to merge diverse codes for voice, as a realization of translanguing practice.

entendemos que o conjunto de ideias que perfazem o fenômeno do *codemeshing* destrona as noções de *code-switching* e *code-mixing* para dar lugar a uma abordagem mais responsiva, sobretudo, às novas formas de comunicação que surgem, como nos lembra Blommaert (2013), a partir da mobilidade, complexidade e imprevisibilidade que marcam nossas interações cotidianas.

Por fim, o fenômeno *codemeshing* associa-se ao que Canagarajah denomina orientação translíngue⁴⁷, um termo guarda-chuva, do qual falaremos mais adiante, mas que nesse momento pode ser compreendido, superficialmente, como uma noção pós-estruturalista que concebe as relações linguísticas em termos mais dinâmicos.

3.5.1 *Portunhol como codemeshing*

Na introdução desta tese, mencionamos nossa dificuldade em ampliar os diálogos com as perspectivas mais recentes sobre a aprendizagem de línguas, haja vista o enfoque intransigente dado a *portunhol* e, conseqüentemente, a escassez de estudos brasileiros que colocam em discussão formas mais dinâmicas de compreender a linguagem. Em função disso, nessa subseção, apresentamos aquele que parece ser o primeiro trabalho que relaciona as discussões sobre *codemeshing* com o fenômeno *portunhol*, no contexto de sala de aula de espanhol, no Brasil.

Em um estudo sobre a aprendizagem de espanhol em sala de aula de uma escola de periferia, Fernandes e Salgado (2019) nos convidam a lançar um olhar alternativo para as performances linguísticas de alunos brasileiros do primeiro ano do ensino médio. Os autores assumem, com base em Canagarajah (2013), o fenômeno do *codemeshing* como a materialização das práticas translíngues em textos escritos. A partir de então, propõem que *portunhol*, emergente nas produções escritas dos alunos, é uma prática complexa e constitui um processo criativo e dinâmico, em que recursos são mobilizados e articulados localmente, potencializando, assim, os repertórios linguísticos individuais dos falantes.

Da mesma forma, em um movimento de reconhecimento da permeabilidade das línguas, os pesquisadores defendem que as práticas translíngues só podem ser compreendidas numa perspectiva de negociação contingencial. Por isso, deslocam a

⁴⁷No original: *translingual orientation*.

noção de *erro* para a noção de exercícios de agência, ou seja, práticas autorais através das quais os alunos significam e interpretam o mundo. Nesse sentido, ecoando as palavras de Rocha (2015), argumentam que a aprendizagem deve estar voltada para o processo e não para o produto e defendem, conseqüentemente, assumindo a dinamicidade e multimodalidade dos repertórios linguísticos, abordagens mais abertas que não sufoquem as capacidades e as vozes dos alunos durante o processo de aprendizagem.

3.6 ESTUDOS TRANSLÍNGUES

No capítulo anterior, me propus a repensar a noção de língua e, para isso, adotamos uma postura em que é preciso compreender as realidades locais. O leitor mais crítico deve ter percebido que ao longo deste segundo capítulo buscamos questionar discursos rigidamente estabelecidos por uma orientação ideológica dominante cujos delírios percebem a língua como um conjunto de abstrações estável, homogêneo, neutro, puro, transparente, representacional, territorializado e, portanto, correspondente a um estado-nação.

Neste momento, ao mergulhei no universo do fenômeno *translanguaging*, convido o leitor a trajar um novo par de óculos, que nos incitará a um olhar renovado para práticas de linguagens com as quais nos deparamos diariamente. Por esse espectro, as ideias que cinjo nesta seção buscam confrontar o pensamento hegemônico que apregoa o sentido baseado na norma, o que subsidia esta tese em seu objetivo maior: propor uma ruptura epistêmica.

Nas últimas décadas, os estudos translíngues ganharam considerável propulsão na arena dos estudos da linguagem. Isso deve, substancialmente, aos esforços de pesquisadores em todo o mundo de ultrapassar, ou nas palavras de García e Li Wei (2014) *go beyond*, epistemologias enraizadas, na busca pela compreensão das dinâmicas complexas que subjazem as negociações e as produções de sentidos locais em tempos de superdiversidade⁴⁸. A respeito dessa

⁴⁸Pontuei em Fernandes e Salgado (2020) que a “intensificação dos trânsitos que acentuam não só no Brasil, mas em proporções globais favorece a mistura e o entrelaçamento de diversas ordens, entre elas, a étnica, a religiosa, a social e a linguística. A respeito desse novo contexto de atravessamentos, Blommaert (2013) argumenta que o que vemos é um aumento vertiginoso na tessitura da diversidade das sociedades contemporâneas, em que as relações entre sujeitos, linguagens e culturas são marcadas pela complexidade. Em outros termos, vivemos atualmente um cenário de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) (FERNANDES e SALGADO, 2020, p. 139).

tentativa de compreensão, que marca o que Lee (2017) considera como sendo a “virada translíngue⁴⁹”, emergem, nas palavras do próprio autor, não sem tensões, inúmeros termos:

Translingual practice (CANAGARAJAH, 2013), *translingualism* (BAKER, 2001; CREESE e BLACKLEDGE, 2010; *translanguaging* (GARCÍA, 2009; GARCÍA e LI WEI, 2014; WILLIAMS, 1994); *transglossic language practices* (SULTANA e DOVCHIN 2017; SULTANA et al.2015), *translingual dispositions* (CANAGARAJAH 2013; HORNER et al. 2011; LEE e JENKS 2016), *codemeshing* (CANAGARAJAH 2006; YOUNG, V. A., 2004), *polylingual languaging* (JØRGENSEN, 2008), *fragmented multilingualism* (BLOMMAERT, 2010), *metrolingualism* (OTSUJI e PENNYCOOK 2010; PENNYCOOK, 2010; PENNYCOOK e OTSUJI, 2015), e *post multilingualism* (GRAMLING, 2016) (LEE, 2017, p. 3).

Conforme García e Li Wei (2014), o termo *translanguaging* surgiu no País de Gales e foi usado pela primeira vez por Cen Williams que, em 1994, desenvolveu uma teoria sobre as alternâncias de línguas. Em sua acepção original, *translanguaging* é uma tradução do termo galês *trawsieithu* e refere-se a uma prática pedagógica em que o insumo é dado em uma língua e a resposta em outra língua. Trata-se de uma prática na qual os estudantes são levados a alternar línguas, o que na visão de Williams (1994) poderia contribuir para um melhor entendimento do conteúdo das aulas, bem como para o uso⁵⁰ das línguas nesse espaço.

Para García (2009), a noção de *translanguaging* diz respeito “às múltiplas práticas linguísticas, nas quais sujeitos bilíngues se engajam para que o seu mundo bilíngue faça sentido⁵¹” (GARCÍA, 2009, p.45). A pesquisadora cubana, a partir de suas experiências como falante e de estudos sobre bilinguismo nos Estados Unidos, argumenta que esse fenômeno tem como foco a descrição das práticas linguísticas de sujeitos bilíngues na perspectiva dos falantes – e não simplesmente do uso das línguas ou do contato linguístico a partir da própria língua. Esse pensamento, por conseguinte, confronta radicalmente as noções de *code-mixing* e *code-switching* por entender que as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues não correspondem simplesmente a uma alternância ou mescla de códigos, mas emergem de um

⁴⁹No original: Translingual turn.

⁵⁰Como já sinalizamos em Fernandes e Salgado (2020), embora compreendamos que a noção de “uso da língua” seja uma ideia bastante empregada nos estudos da linguagem, a concepção de língua(gem) que constitui este trabalho afasta-se radicalmente dessa perspectiva, já que o “uso” nos remete a algo pré-estabelecido, pronto. Preferimos, outrossim, dizer que performamos nossas práticas linguísticas.

⁵¹Translanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.

repertório linguístico do qual os falantes selecionam⁵² características estratégicas, com a finalidade de construir uma comunicação eficiente.

Dessa maneira, ao propor uma discussão sobre bilinguismo no século XXI, a pesquisadora critica o olhar hegemônico estabelecido por instituições de poder que consideram as línguas como sistemas autônomos e, ao mesmo tempo, legitima as práticas de sujeitos bilíngues, advogando que elas são a norma das interações bilíngues – em oposição àquilo que é prescrito nos manuais tradicionais.

Em consonância com a proposta anteriormente apresentada, García e Li Wei (2014) contribuem para a discussão sobre *translanguaging*, pontuando que esse fenômeno transpõe a noção de bilinguismo aditivo, já que considera a complexidade que envolve o uso de práticas bilíngues. A respeito dessa complexidade, os autores explicam que o prefixo “trans” implica um olhar para a ideia de transculturação⁵³, um conceito cunhado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz, nos anos de 1940, que diz respeito a um processo complexo e original no qual emergem novas realidades não mecanizadas e independentes.

Frente a isso, García e Li Wei (2014) sustentam que o fenômeno *translanguaging* não se refere a duas línguas separadas e, da mesma forma, não deve ser compreendido como uma mistura híbrida, mas a fenômeno em que “novas práticas que tornam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre as pessoas com diferentes histórias, e liberta histórias e compreensões ocultadas no interior das identidades linguísticas fixas condicionadas pelos estados-nação⁵⁴” (GARCÍA e LI WEI, 2014, p. 21).

Em oposição ao modelo de bilinguismo aditivo, ou seja, à ideia de que o sujeito bilíngue seria a soma de dois sistemas monolíngues, García e Li Wei (2014) propõem um modelo dinâmico de bilinguismo. Nessa proposta, sujeitos bilíngues possuem um único sistema linguístico, cujos diferentes recursos estão interrelacionados e em constante movimento:

⁵²Como já sinalizamos em Fernandes e Salgado (2020), embora compreendamos a perspectiva da autora, assumimos neste trabalho o caráter performativo do repertório.

⁵³ Nos estudos de Ortiz (1987, p. 5), o fenômeno da transculturação pode ser compreendido com um processo em que duas partes de uma equação dá origem a uma nova realidade, complexa e diversa. Por esse prisma, tal conceito implica pensar a emergência de uma realidade que não é uma aglomeração mecânica, mas sim um mosaico original, inovador.

⁵⁴No original: *Translanguaging refers to new languages practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states.*

Figura 5: Visões sobre bilinguismo

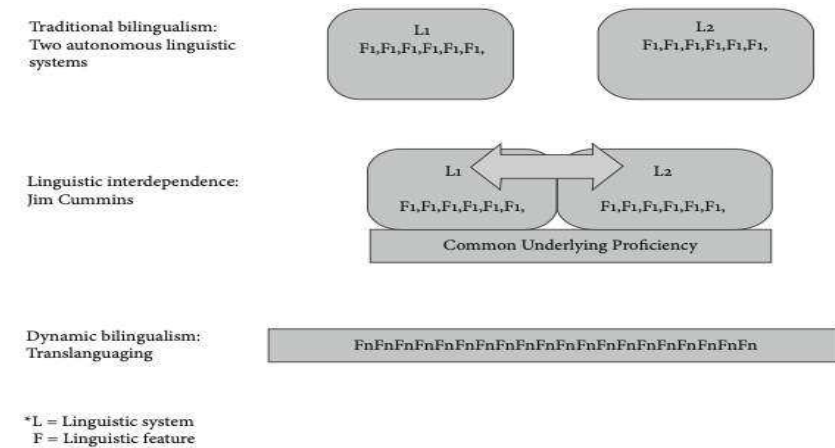


FIGURE 1.1 *Difference between views of traditional bilingualism, linguistic interdependence and dynamic bilingualism*

Fonte: Garcia e Li Wei, 2014, p. 14.

Como é possível observar na figura acima, o modelo de bilinguismo dinâmico proposto por García e Li Wei (2014) afasta-se radicalmente daquilo que os autores denominam bilinguismo tradicional. Nessa perspectiva, o bilíngue não é aquele que transita entre dois sistemas separados e, igualmente, não realiza transferências de uma língua para outra, mas aciona em seu repertório um conjunto complexo de recursos que são determinados por fatores como o contexto e o tópico interacionais. Nesse raciocínio, os autores acrescentam que as práticas de repertórios bilíngues corporificam o fenômeno *translanguaging* que, assim como o próprio repertório, implica um processo criativo, multimodal, cognitivo e subjetivo que invoca, em um contexto sócio-histórico-cultural específico, a negociação de novas práticas de linguagem, permitindo a emergência das identidades bilíngues.

Em oposição ao pensamento hegemônico, García e Li Wei (2014) sustentam que o reconhecimento desse fenômeno *translanguaging* como prática social envolve o reconhecimento e a validação de práticas e saberes estigmatizados. Conseqüentemente, esse olhar renovado se encharca de uma ideologia voltada para uma questão de justiça social com determinados grupos que, como já mencionamos, tem seus conhecimentos subalternizados. Daí dizer que os pesquisadores nos

conduzem a uma reflexão sobre como a adoção de uma lente “trans” pode impactar na forma como enxergamos a linguagem e, além disso, como enxergamos o mundo.

Nessa mesma linha de compreensão de língua como um conjunto de recursos que geram novos sentidos e novas gramáticas, Canagarajah (2013) parte do que denomina “orientação monolíngue” e desafia concepções tradicionais de língua(gem), produzindo uma ruptura com discursos mais centralizadores e resistentes à diversidade.

Como já apresentamos na discussão sobre *codemeshing*, o autor, a partir de trabalhos etnográficos desenvolvidos no contexto acadêmico, narra a história de Buthaniah, uma aluna saudita que escreve sua autobiografia mesclando o inglês e o árabe e, portanto, violando as normas estabelecidas de que um texto deve ser escrito em uma língua standard e de que os sentidos devem ser transparentes. Assim, assumindo uma perspectiva baseada na prática, o pesquisador contribui para a noção de *translanguaging* ao propor a noção de *translingual practice*, na tentativa de capturar as dinâmicas que emergem no atual contexto da globalização em que, como expusemos na introdução, textos, discursos, línguas e pessoas encontram-se em movimento.

Canagarajah (2013) apresenta a noção de *translingual practice* ancorando-se em dois conceitos-chave, que são: (i) a comunicação transcende as línguas e (ii) a comunicação envolve diferentes recursos e aspectos ecológicos. Nesse pensamento, a competência linguística dos sujeitos não consiste em competências separadas para cada uma das línguas, mas em uma multicompetência que opera simbioticamente para as diferentes línguas no repertório linguístico do falante. Da mesma forma, o pesquisador advoga que as línguas estão sempre em contato, influenciando-se mutuamente, e que “em contexto de diversidade linguística os significados não emergem a partir de um conjunto compartilhado de normas gramaticais, mas através de práticas de negociações em situações locais⁵⁵” (CANAGARAJAH, 2013 p.8).

Isso significa dizer que a competência translíngue se fundamenta não em uma competência gramatical, mas, sobretudo, em uma competência performativa. Sobre a perspectiva da *práxis*, Canagarajah (2013) pontua que:

⁵⁵No original: In the context of such language diversity, meaning doesn't arise from a common grammatical system of norm, but through negotiation practices in local situations.

A perspectiva baseada da prática não significa que as construções competitivas, tais como forma/gramática, estrutura/sistema, comunidade e cognição são desconsideradas. Elas desempenham um papel na prática translíngue, mas não permanecem autônomas e primárias, tampouco desempenham o mesmo papel e definições tal como nos modelos tradicionais. Elas são redefinidas e reconfiguradas de acordo com a perspectiva baseada na prática⁵⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 33-34).

De acordo com Canagarajah (2013), a comunicação envolve diversos recursos semióticos, sendo a língua apenas um entre muitos outros, como símbolos, ícones e imagens, que operam juntos, de forma capacitante, na construção de sentidos. Em função disso, o pesquisador argumenta que o termo translíngue implica uma orientação mais dinâmica, em que as línguas *mesh* de forma transformativa, produzindo novos sentidos e novas gramáticas. Sob esse enfoque, o autor argumenta que todos os falantes são translíngues em algum grau.

De forma semelhante, Li Wei (2018) comenta que a noção de *translanguaging* não foi, inicialmente, pensada como um conceito teórico, mas como um rótulo para descrever práticas de linguagem específicas. Dessa forma, o autor contribui para a emergência desse paradigma, ao deslocar tal fenômeno do contexto pedagógico e propor a noção de *translanguaging* como uma teoria prática da linguagem.

De acordo com Li Wei (2018), a língua(gem) é uma prática agentiva por natureza e, por isso, transcende a noção de língua enquanto código, estrutura linguística. O autor interpreta que falantes multilíngues coordenam seus recursos linguísticos, construindo, conscientemente, e modificando, constantemente, suas identidades socioculturais, através de práticas sociais como *translanguaging*. Acerca dessa proposta de compreensão o pesquisador explica que:

Multilíngues não pensam de forma unilíngue em uma entidade linguística politicamente nomeada mesmo quando estão no “modo monolíngue” e produzindo apenas uma língua nomeada para um trecho específico de um discurso ou texto. Os seres humanos pensam além da língua, e pensar exige o uso de uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais dos quais a língua em seu sentido convencional de fala e escrita é apenas um⁵⁷ (LI WEI, 2018, p. 18).

⁵⁶No original: The practice-base perspective doesn't mean that the other competing constructs such as form/Grammar, structure/system, community, and cognition are disregarded. They have a role to play in translanguing practice, but they don't remain autonomous and primary, nor do they have the same roles and definitions as in traditional models. They are redefined and reconfigured according to practice-based perspectives.

⁵⁷No original: Multilinguals do not think unilingually in a politically named linguistic entity, even when they are in a 'monolingual mode' and producing one namable language only for a specific stretch of speech or text. Human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of

Nessa lógica, Li Wei (2018) argumenta que o processo de teorização, ou construção de conhecimento, envolve um ciclo vitalício que envolve três movimentos: prática – teoria – prática. Assim, para o autor, existe uma dependência entre o fazer teórico com a prática, sendo a prática a base para o fazer teórico e este, por sua vez, uma forma de auxiliar aquela. Por isso, para o estudioso, compreender o fenômeno *translanguaging* como uma teoria prática da linguagem parece ser um caminho produtivo para interpretar as práticas de linguagem cotidianas de falantes multilíngues, uma vez que esse olhar oferece melhores interpretações para as práticas sociais.

Nessa mesma linha de raciocínio, o linguista nos revela que o objetivo principal de uma teoria da prática não é fornecer previsões ou soluções, mas, ao contrário disso, fornecer interpretações que possam ser utilizadas como instrumentos para observar, interpretar e compreender outras práticas e fenômenos.

Nos estudos brasileiros, Fernandes e Salgado (2020) consideram que a globalização em seu estágio atual tem produzido grandes transformações nas relações sociais. Assim, os linguistas assumem que nesse contexto marcado pela complexidade, a intensificação da mobilidade de pessoas, textos, discursos e línguas, paradigmas emergentes no âmago da Sociolinguística e da linguística aplicada têm desafiado posicionamentos puristas acerca da linguagem.

Os autores dialogam com Blommaert (2013) e Vertovec (2007) para afirmar que vivemos um cenário de superdiversidade e que nesse novo contexto, o que vemos é a mobilização de múltiplos recursos semióticos com o objetivo de atender às necessidades interacionais contingenciais dos falantes. No que diz respeito à compreensão desses recursos, assumem as lentes de Blommaert (2009) para explicar que eles são:

Construídos a partir de pedaços e peças de 'línguas' convencionalmente definidas, assumindo a forma de registros e gêneros, de padrões específicos de língua em formas comunicativas tais como um cartão telefônico, um pôster ou um letrero comercial. O alvo de nossa análise são os recursos, e mesmo que tais recursos possam ser convencionalmente identificados como 'pertencentes' a uma língua X ou Y, é bom lembrar que o ponto chave é a remoção de tais recursos de suas origens convencionais. [...] Isto, eu diria, é uma sociolinguística de recursos móveis, não mais uma sociolinguística de línguas móveis (BLOMMAERT, 2009, p. 43 apud

Fernandes e Salgado, 2019, p. 140).

Por esse prisma, Fernandes e Salgado (2020) assumem a perspectiva de língua como prática local, tal como proposta por Pennycook (2010), e argumentam por uma compreensão de comunicação baseada na prática. Afiliando-se, portanto, aos pressupostos de Garcia e Li Wei (2014) e Li Wei (2018), os pesquisadores argumentam que o fenômeno *translanguaging*, ao transgredir e romper os padrões normativos, enfeixa negociações locais de sentido e, por isso, deve ser compreendido como uma forma autoral de produzir voz, autoria.

Nesse viés de práticas autorais, os linguistas assumem, com base em Moita Lopes (2013), a perspectiva da performatividade para defender que o fenômeno *translanguaging*, materializado nas práticas de linguagem dos estudantes, corrobora uma autorrepresentação na (e pela) linguagem.

Neste ponto, para compreender de forma mais elaborada a relação performances-performatividade, recorro a Pennycook (2006) que, como base nos estudos de Butler (1990, 1999) sobre identidade de gênero, propõe uma discussão sobre performatividade. De acordo com o autor:

Performatividade, então, seguindo Butler, pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade (PENNYCOOK, 2006, p. 81).

Pennycook (2006, p. 81) discorre que as reflexões sobre performatividade abrem profícuos caminhos para pensarmos a relação entre linguagem e identidade, já que numa abordagem pós-estruturalista “o sujeito é produzido no discurso”.

Em oposição a uma LA ainda muito estática, em que as posições de sujeito pré-existem ao engajamento discursivo, o autor argumenta, ressoando Price (1999) que o “discurso é visto como uma prática na qual tanto o discurso quanto o sujeito são realizados performativamente”. Dessa forma, como nos recorda Laclau (1989, p. 14 apud Pennycook, 2006), “se a unidade do objeto é o efeito retroativo de nomear a si mesmo, nomear não é somente o jogo puramente nominalístico de atribuir um nome vazio a um sujeito pré-constituído”.

Nesse sentido, como nos chama atenção Pennycook (2006), se o processo de nomear objetos tem a ver com o próprio ato de sua constituição, “o caráter

essencialmente performativo de nomear é pré-condição de toda hegemonia de política” (LACLAU, 1989, p.14 apud PENNYCOOK, 2006).

Sob essa égide, alinho-me às pregorrativas de Pennyccok (2006) por acreditar que a performatividade possibilita um modo de pensar a linguagem que foge a um escopo fundamentalista.

Sob essa perspectiva que enfoca práticas processuais, Salgado *et al.* (2022) comentam que o fenômeno *translanguaging* não é algo propriamente novo. Os autores, assim como pesquisadores apresentamos anteriormente, assumem que uma compreensão sobre *translanguaging* deve caminhar pela perspectiva dos falantes, e não das línguas nomeadas, entidades políticas. Dessa forma, eles afirmam que esse fenômeno envolve processos multimodais de criação de repertórios linguísticos e paralinguísticos, em que as práticas de linguagem constituem processos autorais sujeitos a disposições localmente estabelecidas.

Em oposição à ideia de zonas de contato enquanto um espaço físico e delimitado, os pesquisadores explicam que é no falante que os contatos linguísticos e culturais acontecem. Salgado *et al.* (2022) assumem a perspectiva biográfica dos repertórios linguísticos proposta por Busch (2015) para advogar que a noção de bilíngue deve passar pela compreensão de que o falante é sujeito de suas performances e de suas experiências de vida (SALGADO *et al.*, 2022). Nesse sentido, afastando-se da perspectiva das *named languages* (línguas nomeadas), os autores ecoam as palavras de Busch (2015) e deslocam o olhar da noção imperialista de língua para uma compreensão de repertório linguístico. Neste movimento, eles argumentam que os repertórios são caracteristicamente biográficos e, por isso, são constituídos a partir de recursos individualmente incorporados durante a trajetória de vida do falante e consubstancia as experiências vividas da língua, o que Busch (2015) denomina *Spracherleben*.

Essa percepção, como asseguram os autores, em detrimento de um olhar monolíngue e monolítico, oferece uma lente alternativa para compreender as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues, deslocando, para tanto, a noção de inabilidade para uma perspectiva de potencialidade. Da mesma forma, eles acreditam que esse olhar seja um caminho possível para explicar as “novas” práticas de linguagem que emergem das fricções de repertórios individuais, constantemente performados a partir de ações e relações sociais. Por essa perspectiva, Salgado *et al.* (2022) argumentam que:

Translanguaging seja considerado e respeitado como um caminho em direção à justiça social porque vivemos em uma sociedade marcada por transformações irregulares e imprevisíveis, e as línguas políticas têm se tornado cada vez mais fragmentadas e móveis [...] Qualquer tentativa de se descrever condições contemporâneas de contatos linguísticos e culturais de forma externa ao falante corre o risco de ser frustrada visto que em uma sociedade frequentemente descrita como superdiversa, a noção de “língua” como um código ou sistema de regras a ser dominado com proficiência parece fazer cada vez menos sentido, já que a mobilidade de pessoas e recursos linguísticos detonada pelos episódios mais recentes da globalização torna os repertórios linguísticos complexos e imprevisíveis. Se queremos promover uma sociedade mais justa em que não só as práticas de certos falantes são vistas como legítimas, o que em si cria oportunidades de exclusão e injustiça, devemos promover um entendimento de “língua” como prática. Esse entendimento de “língua” como prática, como “translíngua” resiste a uma visão opressora, viola a base da opressão (SALGADO *et al.*, 2022).

Logo, entendemos que ao assumirem que as línguas como entidades homogêneas constituem uma ficção e atendem a propósitos de dominação e normatização, os autores, numa perspectiva decolonial, caminham numa direção contra-hegemônica, contribuindo, significativamente, para a legitimação de práticas entendidas como desviantes. Da mesma forma, eles contribuem para a emergência de um paradigma translíngue, sobretudo nos estudos brasileiros em linguística aplicada, buscando, assim, ressignificar ações arbitrárias de controle e de manutenção de estigmas na busca por uma compreensão de comunicação que esteja alinhada à justiça social, ou seja, caminhos que ofereçam “ao falante, agente social por excelência, condições de escolher e optar por meios de expressar-se enquanto age no mundo” (SALGADO *et al.*, 2002).

Rocha (2019) subsidia a emergência dessa ótica alternativa, também no Brasil, ao explorar possibilidades de articulação entre os fundamentos da orientação translíngue e o pensamento decolonial. A autora apropria-se da argumentação de Canagarajah (2017) para enunciar que:

As práticas translíngues envolvem experiências de linguagem, coletivas e diversas, estrategicamente definidas em contextos sociais, culturais e político-econômico variados e que, portanto, viabilizam a resistência e a transformação frente ao pensamento autoritário e centralizador (ROCHA, 2019, p. 23).

Por esse espectro, ela ecoa Canagarajah (2017) para explicitar o potencial transformativo dessa orientação que, em sua dimensão expansiva, compreende um conjunto de práticas, óticas e políticas que resistem a essencialismos, enfrentando,

pois, discursos opressores forjados no âmago do monolinguismo. Para a autora, a translanguagem conecta-se ao pensamento descolonial numa luta constante diante das estruturas sociais e dos sistemas coloniais de poder que, num pensamento opressor, reproduzem desigualdades. A respeito desse pensamento, a pesquisadora ressoa Mignolo (2017) e afirma que:

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (MIGNOLO, 2017, p.15 apud ROCHA, 2019, p. 4).

Nessa visão, as práticas translíngues podem ser concebidas como experiências sócio-históricas situadas na vida e revelam, assim, o engajamento dos falantes. Numa ruptura radical como uma concepção tradicional de língua, a autora reforça a natureza multimodal, multissensorial, corporificada, espacial e ideológica dessas ações que emergem “em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao *mundo* (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência)” (ROCHA, 2019, p.21). Daí dizer que tais experiências ocorrem em “em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vista específicos e valores socioculturalmente e historicamente (re)construídos” (ROCHA, 2019, p.21).

Na discussão sobre colonialidade – linguagem, Rocha (2019) ressoa Veronelli (2016) para afirmar que a visão colonial enxerga os sujeitos subalternizados como seres sem língua/linguagem, o que apaga sua capacidade de expressão e, conseqüentemente, seu direito de existência. Sob esse olhar, a autora traz para a discussão a noção de “colonialidade da linguagem”, cunhada por Veronelli (2016), cujos fundamentos apontam para a imbricação entre as relações de poder e a linguagem.

Nesse sentido, Rocha (2019) argumenta em favor de uma ligação entre o que denomina pensamentos translíngues e transcoloniais, percepções que apontam uniformemente para movimentos da transgressão de fronteiras sempre difusas e imaginadas. Por isso, a autora defende que um olhar translíngue e transcolonial, além de um campo de estudo, de uma política ou de uma pedagogia, implica uma

“opção por um modo de vida mais equilibrado, pacífico e justo para todos e tudo neste planeta” (ROCHA, 2019, p. 32), pensamento ao qual esta tese alinha-se incondicionalmente.

A fim de didatizar as ideias consubstanciadas aqui, proponho uma pequena síntese:

Quadro 1 – Síntese Paradigma Monolíngue e Paradigma Translíngue

Paradigma Monolíngue	Paradigma Translíngue
Língua como código autônomo	Língua como prática
Comunicação baseada na gramática	Comunicação baseada na prática
Língua como entidade isolada	Língua como produto social
Língua territorializada	Língua desterritorializada
Contato linguístico pode gerar improdutividade	Contato linguístico é sempre produtivo
Foco na cognição	Foco no contexto social
Foco na reprodução	Foco na dinamicidade e agentividade
Bilinguismo estático	Bilinguismo dinâmico
Priorização de noções de erro, insuficiência	Priorização de noções de criatividade

Neste capítulo, busquei apresentar as lentes que orientam nossas reflexões sobre os “dados”. Ao longo das seções e subseções, percorri algumas veredas do monolingüismo, na tentativa de incitar reflexões que deslocassem nosso olhar em direção um novo paradigma. Assim, no próximo capítulo, descrevo os percursos metodológicos e meu contexto de prática.

CAPÍTULO 4

IMAGINÁRIOS SOBRE PORTUNHOL: O QUE DIZ O SENSO COMUM E COMO A INTERNET DIVULGA ESSE FENÔMENO?

No terceiro capítulo, argumentei, através das palavras de Celada (2002), que o termo *portunhol* funciona como um “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços. Assim, naquele momento, visitei alguns dos estudos brasileiros que buscam discutir e compreender, sob diferentes óticas, a materialização desse fenômeno. Recordemo-nos:

1. **Portunhol como a Língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças** (STURZA, 2019).
2. **Portunhol Selvagem** (ABRANTES, 2012).
3. **Portunhol na mídia** (MOTA, 2014).
4. **Portunhol em contexto formal de aprendizagem de língua** (ZOLIN-VESZ, 2014; MELO, 2018; FRIGO, 2006; FERNANDES e SALGADO, 2019).

Da mesma forma, discuti posicionamentos epistemológicos que, no universo acadêmico, nos conduzem a compreensões distintas acerca do fenômeno *portunhol*, a saber:

1. **Interlíngua** (SELINKER, 1972; BARALO, 2004; DURÃO, 2007).
2. **Code-switching (alternância de código)** (BLOM E GAMPERZ, 1972; GUMPERZ, 1982; MABULE, 2015; PORTO, 2007; SOARES, DORNAS, COSTA E SALGADO, 2012; GROJEAN, 1982; Porto, 2006; MOZZILLO, 2009; GARCÍA, OTHEGUY E REID, 2015).
3. **Code-mixing (mescla de código)** (MOZZILLO DE MOURA, 1997; PORTO, 2006; PORTO, 2007; MOZZILLO, 2009; SOARES, DORNAS, COSTA e SALGADO, 2012).

4. **Codemeshing** (CANAGARAJAH, 2013).
5. **Estudos translíngues** (CANAGARAJAH, 2013, 2017; GARCÍA e LI WEI, 2014; LI WEI, 2018; ROCHA, 2019; FERNANDES e SALGADO, 2019; SALGADO *et al.*, 2022).

Naquele momento, aponte que estudos estruturalistas, orientados por uma ótica monolíngue e, portanto, ainda centrados numa perspectiva de língua enquanto código, têm concebido o fenômeno *portunhol*, entre outras percepções, como erro, insuficiência, mistura e não progressão. Da mesma forma, pontuei que estudos mais recentes, emergentes no âmbito da Linguística Aplicada e da Sociolinguística da mobilidade (BLOMMAERT, 2010), têm buscado deslocar a ótica anteriormente mencionada, propondo, para tanto, novas roupagens para velhas compreensões.

Nesse sentido, neste capítulo, buscarei refletir acerca dos sentidos que alimentam imaginários sobre *portunhol* e suas possíveis conexões com os posicionamentos epistemológicos já mencionados.

Na introdução, mencionei as motivações que me conduziram a esta tese. Assim, na tentativa de apreender as ideologias que gravitam em torno do fenômeno *portunhol*, vislumbrei na internet uma potente ferramenta para compreender essas ideologias, por acreditar que nesse espaço emergem atividades sociais, interações e crenças⁵⁸ que replicam e corporificam comportamentos sociais. Daí dizer que os discursos acerca do fenômeno *portunhol* na internet não só refletem os posicionamentos ideológicos das pessoas, dos usuários, mas também alimentam as crenças sobre o que é “falar *portunhol*”.

No que tange, assim, a esse capítulo, destaco que ele surge a partir de uma demanda pessoal. Em outras palavras, essa é a forma que eu encontrei e me alinhei para investigar as falas que consubstanciei na introdução, isto é, “eu não sei falar espanhol”, “isso é *portunhol*”, “eu não falo direito”, “eu não quero falar não”, “eu não sei nem português”. Ressalto, no entanto, que meu objetivo não é produzir uma discussão exaustiva ou esgotar as possibilidades de reflexão sobre esses imaginários, mas, tão somente, visitá-los e apresentá-los numa concisa discussão.

⁵⁸Nesta tese, alinho-me ao pensamento de Barcelos (2006) para o termo crença é “forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18)”.

Por essa perspectiva, em um primeiro momento, realizei uma pesquisa no buscador do *Google*. A opção por esse buscador se deve ao fato de eu acreditar esse seja o meio de pesquisa mais utilizado atualmente. Em seguida, já em um segundo momento, optei por digitar *portunhol*. Embora eu reconheça a existência, por exemplo, da grafia *portuñol*, assumi a primeira forma ortográfica por acreditar que seja essa a ortografia mais utilizada e mais reconhecida no Brasil. Posteriormente, em um terceiro movimento, elegi como objeto de discussão os dez primeiros resultados da busca⁵⁹, ou seja, os dez primeiros *websites*.

Dito isso, passo, agora, a refletir sobre as compreensões acerca do fenômeno *portunhol* nos dez primeiros *websites* do buscador *Google*, o que passarei a denominar imaginários sobre *portunhol*.


4.1 PORTUNHOL NO SITE WIKIPÉDIA – A ENCICLOPÉDIA LIVRE

O primeiro imaginário discursivo sobre o qual busco refletir é da Wikipédia. Em minha busca, esse site aparece no topo da página, ou seja, é o primeiro *website* na lista dos dez.

Como o leitor deve saber, a Wikipédia é uma enciclopédia online que reúne textos, cujos saberes são construídos colaborativamente pelos usuários. Sendo assim, as informações que encontramos nessa página são construídas, adicionais e modificadas livremente.

⁵⁹ Como sujeito imerso no mundo cibernético, compreendo que esta opção de busca está indubitavelmente marcada por resultados propriamente direcionadas pela inteligência artificial e, por isso, destaco que, para diferentes pessoas, novas buscas poderão produzir diferentes resultados. Argumento, no entanto, que meus resultados, possivelmente, sejam provenientes de questões pedagógicas, ou seja, próprias das minhas buscas acadêmicas, profissionais e pessoais.

Figura 6: Print site Wikipédia



WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

- Página principal
- Conteúdo destacado
- Eventos atuais
- Esplanada
- Página aleatória
- Portais
- Informar um erro
- Loja de Wikipédia

- Colaboração
- Boas-vindas
- Ajuda
- Página de testes
- Portal comunitário
- Mudanças recentes
- Manutenção
- Criar página
- Páginas novas
- Contato
- Doativos

- Noutros projetos
- Wikimedia Commons
- Imprimir/exportar
- Citar um livro
- Descarregar como PDF
- Versão para impressão

- Ferramentas
- Páginas afiluentes
- Alterações relacionadas
- Carregar ficheiro
- Páginas especiais
- Hiperligação permanente
- Informações da página
- Elemento Wikidata
- Citar esta página

- Noutras línguas
- Deutsch
- English
- Español
- Français
- Italiano
- 한국어
- Русский
- Svenska
- Tiếng Việt

15 outras

Editar hiperligações

■ Não autenticado
[Discussão](#)
[Contribuições](#)
[Criar uma conta](#)
[Entrar](#)

Artigo
[Discussão](#)
Ler
[Editar](#)
[Editar código-fonte](#)
[Ver histórico](#)

Portunhol [ocultar]

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Portunhol, também conhecido como **Portinhol**, é uma fusão linguística, que designa a *interlíngua* (língua auxiliar), originada a partir da mistura de palavras da língua portuguesa e da espanhola. Ocorre sobretudo em cidades de *fronteira* entre países de língua portuguesa e espanhola.^[1]

Devido à semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola, já que ambas têm como origem o *latim*, é muito comum as pessoas que dominam uma dessas línguas sentirem-se confortáveis para falar a outra imaginando que basta trocar uma palavra de português para a sua correspondente em espanhol ou vice-versa, sem levar em conta a gramática e a concordância gramatical.

É importante ressaltar a dificuldade de se classificar o chamado "portunhol" como uma "língua", visto que não apresenta uma constância de regras e termos, podendo variar de acordo com cada falante. Ou seja, o portunhol não constitui uma modalidade estável e homogênea nem do português, nem do espanhol. Pode ter muitas variedades, a depender do grau de conhecimento que cada um tem da outra língua.^[2] No caso do espanhol e português, é certamente *uma maneira de se falar*.^[3]

Caso o *castelhano*, o português e as demais ibéricas (à exceção do basco), todas gradualmente mutuamente inteligíveis, fossem consideradas com um único idioma, sendo suas variantes dialetos, essa língua seria a segunda nativa mais falada no mundo, a mais falada das Américas, do hemisfério ocidental, do hemisfério sul, das indo-europeias e das que usam o alfabeto latino.

Historicamente, na ilha de La Palma até o final do século 20, Portunhol foi falado.^{[4][5][6]}


Índice [esconder]

- 1 Ensino nas fronteiras
- 2 Versão europeia
- 3 Referências
- 4 Ver também
- 5 Ligações externas

Ensino nas fronteiras [editar | editar código-fonte]

O portunhol tornou-se uma espécie de desafio enfrentado nas cidades fronteiriças entre países lusófonos e hispânicos, e também entre países sul-americanos, em especial na triplíce fronteira (entre Argentina, Brasil e Paraguai). Nessas regiões, há várias iniciativas no sentido de introduzir o ensino formal das duas línguas, concomitantemente.^{[7][8]}

O modelo de ensino comum em escolas de zonas de fronteira do Brasil com os países do Mercado Comum do Sul (Mercosul) começou a ser adotado em 2005.^[9] Em 2010, o programa das "Escolas de fronteiras" havia sido implementado em 20 cidades do Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela e Paraguai, atendendo 4 000 alunos, distribuídos em 111 turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e contando com 60 professores, segundo o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol), que coordenou o programa no lado do Brasil. O desafio do programa é criar um modelo de ensino comum, com gestão compartilhada, *bilinguismo* e *interculturalismo*, sem que um país imponha seu modelo ao outro.^[10]



Em verde, a área onde o portunhol é falado.

Versão europeia [editar | editar código-fonte]

Portunhol, semelhante ao *Castrapo* ("castelhano" + "língua-de-trapo"), também é uma forma pejorativa, usada pelo movimento luso-reintegracionista galego, de referir-se ao produto da contaminação do *castelhano* no *galego* (contexto de conflito linguístico).^[11] É considerado socialmente vulgar ou próprio de pessoas analfabetas.

Para o reintegracionismo, o *galego* (Galiza, Espanha) e o português nunca deixaram de ser uma mesma língua (co-dialetos).^[12] A Galiza, junto com o Norte de Portugal, é o berço da língua portuguesa, seu idioma oficial é considerado o mesmo dos países lusófonos.^[11]

Referências

1. ↑ "O portunhol é uma interlíngua?". Por Enilde Faulstich, 1997.
2. ↑ Dicionário Houaiss: *portunhol*
3. ↑ "Línguas Fronteiras Iberoicas". Escritor brasileiro Douglas Diegues faz uma reflexão sobre o portunhol selvagem, idioma híbrido adotado por ele próprio. Por Rodrigo Teixeira. *Overmundo*, 10 de agosto de 2011.
4. ↑ Público (2 de junho de 2016). *Quando Canárias quis separar-se de Espanha pelo mar* e Brasil, EEUU e Inglaterra - Strambolic (em espanhol)
5. ↑ "Maribel Monera asegura que 'en Canarias nunca se ha hablado castellano'". *eldi.es* (em espanhol), 4 de dezembro de 2014.
6. ↑ "*Unas variedades de español - Proyecto Aula*". *Proyecto Aula* (em espanhol), 14 de novembro de 2017.
7. ↑ "*Construção e a prática do programa bilíngue em zonas de fronteira internacional Brasil-Argentina*". Por Clarice Bianhezzi, Dayani Machado Machiavelli, Leandra Luisa Bertuzzi e Maria Seloir Ceolin Kophal. *Cadernos do CEOM*. Ano 25, nº 57 - Fronteiras:
8. ↑ "Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das escolas bilíngues de fronteira". Por Regina Célia do Couto (UNIPAMPA), 39ª Reunião Nacional da ANPEd - 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia, GO.
9. ↑ "Breve histórico do projeto 'Escola Intercultural Bilingue da Fronteira'". Por Olga Viviana Flores. I CIPLIM: Foz do Iguaçu, Brasil, 19 a 22 de outubro de 2010. ISSN - 2236-3203.
10. ↑ "*As fronteiras, escolas luso-castelãs e portunhol e outras línguas bilíngues"*. *Guia do Estudante*, 14 de maio de 2010.
11. ↑ "* * * Reis, Claudia Fretas (2010). «Os sentidos de portunhol e spanglish no espaço enunciativo da internet». (PDF). Universidade Estadual de Campinas. *Instituto de Estudos de Linguagem*. Consultado em 4 de setembro de 2016.

Fonte: Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Portunhol>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

No que tange ao fenômeno *portunhol*, como pode ser observado na imagem acima, de acordo com essa enciclopédia, sua concepção passa por um entendimento de uma “**fusão linguística**”, “**língua auxiliar**” e “**interlíngua**”, que se origina a partir de uma “**mistura** de palavras da língua portuguesa e da espanhola” e que “ocorre sobretudo em cidades de fronteira entre países de língua portuguesa e espanhol”.

Nessa lógica, *portunhol* é, primordialmente, um de “**fenômeno de fronteira**” e suas materializações estão associadas à ótica monolíngue: “**fusão**”, “**interlíngua**” e “**língua auxiliar**”. Como consequência dessa visão, temos uma compreensão de língua enquanto código, o que orienta uma vinculação desse fenômeno aos sistemas gramaticais das línguas nomeadas, o português e o espanhol.

Da mesma maneira, a Wikipédia parece apoiar-se na suposta proximidade dessas línguas nomeadas para assumir que “as pessoas que dominam uma dessas línguas” se sentem “confortáveis” para falar a outra, uma vez que “basta **trocar uma palavra** de português para a sua correspondente em espanhol ou vice-versa”. Tal ponderação me remete à fala de Celada (2002), quando a autora enfoca o “mito da facilidade”, visão que parece reforçar a ideia de que *portunhol* emerge no “excesso de confiança” do falante em relação ao sistema do espanhol.

Ademais, cabe pontuar que a defesa da página caminha na direção de que o fenômeno *portunhol* não pode ser “classificado” como língua — na contramão daquilo que propõe Sturza (2019) —, visto que não apresenta uma constância de regras e termos, podendo variar de acordo com cada falante. Além disso, assume um posicionamento de que *portunhol* **não constitui uma modalidade estável** e homogênea **nem do português, nem do espanhol**, reverberando o discurso colonial, opressor, que estigmatiza e deslegitima esse fenômeno. Por isso, argumento que o imaginário discursivo da Wikipédia sobre o fenômeno *portunhol* espelha os posicionamentos epistemológicos do monolinguismo, ou seja, língua enquanto código, oferecendo, conseqüentemente, um olhar limitado acerca desse fenômeno.

4.2 PORTUNHOL NO SITE ATENEO IDIOMAS

O segundo imaginário discursivo resultante de nossas buscas é o site Ateneo Idiomas, uma escola de idiomas situada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O curso oferece aulas de português, inglês, espanhol, francês e italiano e se denomina uma escola especializada no âmbito das línguas, linguagem, literatura, arte e cultura.

Figura 7: Print do site Ateneo Idiomas

Ateneo
VIVA O IDIOMA

Sobre Cursos de Idiomas Serviços Contato Blog Galeria de Artes

Afinal, o que é portunhol?

Se você está se perguntando sobre o que é portunhol, provavelmente ouviu a expressão em algum lugar e, a princípio, não teve como entendê-la.

Por outro lado, você também pode até ter uma noção básica do que significa portunhol, já que claramente esta é uma composição proveniente das palavras "português" e "espanhol".

Mesmo sabendo disso, resolveu nos procurar... E isso mostra que você é mesmo uma pessoa bastante curiosa, parabéns!

Bem, então vamos logo ao que interessa.

O que você encontrará neste post:
 O que é portunhol?
 Portunhol para quem?

O que é portunhol?

O portunhol nada mais é que uma forma de se comunicar que, mesmo não sendo nem o português e nem o espanhol, está, de alguma maneira, entre esses dois idiomas.

Você só utilizará o portunhol em uma situação: quando você, um falante do português (lusófono), não dominar a língua espanhola e tiver necessidade de se comunicar com algum falante do idioma espanhol (hispanófono) que não domine o português.

Basicamente, o portunhol existe devido a semelhança entre as duas línguas, já que ambas tiveram origem na Península Ibérica.

Pesquisar

Fale com a gente!
Telefone: (31) 3337-2107
WhatsApp: (31) 99481-9000

Cursos de idiomas
 Curso de Espanhol
 Curso de Francês
 Curso de Inglês
 Curso de Italiano
 Curso de Português

Sobre o que você quer ler?
 Ateneo Galeria
 Ciência sem Fronteiras
 Curiosidades linguísticas
 Espanhol
 Fotografia
 Francês
 Idiomas
 Inglês
 Italiano
 Literatura

Portunhol para quem?

Agora que você já sabe o que significa portunhol, uma pergunta bastante relevante deve ter acabado de surgir em sua cabeça: por que eu precisaria disso?

Em primeiro lugar, não seria honesto dizer que o portunhol é inútil. Em diversas situações ele já salvou – e continuará salvando – diálogos entre hispanófonos e lusófonos que não dominem a língua materna do seu interlocutor.

Porém, responda rápido: por que você precisaria saber sobre o que é portunhol se dominasse o espanhol? Muito mais simples, não?

Além disso, ao contrário do que muitos pensam, [entender a língua espanhola](#) não é tão simples assim! A comunicação via portunhol torna-se lenta e bastante complicada.

Quer aprender espanhol de verdade e resolver o seu problema? Então procure a [Ateneo Idiomas!](#)

1 comentário em “Afimal, o que é portunhol?”



ROBERTO

6 de mar de 2020 em 07:50

É muito útil, obrigado..

Os professores

Português

E falta pouco para você conquistar a sua.

COMECE AGORA

Conteúdos recentes

Fonte: Disponível: <http://www.ateneoidiomas.com.br/afimal-o-que-e-portunhol/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Nesta página, a discussão acerca do fenômeno *portunhol* é introduzida por um questionamento que, pela orientação da pergunta, parece sugerir uma resposta definitiva para um grande embate social: “Afimal, o que é *portunhol*?”.

Em sua proposta de resposta, esse segundo site parte do princípio de que *portunhol* é relativamente **famoso** em nossas esferas sociais, ao enunciar que o falante “provavelmente já ouviu a expressão em algum lugar”. A partir disso, o que vemos é uma concepção que confere ao leitor uma possível “noção básica”, já que *portunhol* é “claramente uma **composição** proveniente das palavras “português” e “espanhol””.

Por esse espectro, o site assume que *portunhol* é uma “**uma forma de se comunicar**” e, embora não possa ser considerado nem português e nem língua espanhol, “está, de alguma maneira, entre esses dois idiomas”.

Por esse prisma, a meu ver, o imaginário acerca do fenômeno *portunhol* no site do Ateneo Idiomas aponta, assim como a Wikipédia, para uma concepção monolíngue de língua. Muito embora nesse segundo site não encontremos denominações mais estanques como no primeiro, sua forma de compreensão sobre esse fenômeno reforça e alimenta percepções sobre o que é se comunicar sempre baseadas em ideais homogêneos e desvinculadas da realidade social.

Tais compreensões reverberam os posicionamentos epistemológicos dos fenômenos de interlíngua, *code-switching* e *code-mixing*, forjados na perspectiva do monolinguismo.

Assim, ao evocar e exaltar categorias rígidas de sentido como “algum falante do idioma espanhol”, “dominar a língua espanhola” e “dominar o português”, que me remetem à figura do falante nativo, a página sinaliza, mais uma vez, sua postura deslegitimadora em relação ao fenômeno *portunhol*, ao mesmo tempo que reforça um entendimento de língua como código, um sistema autônomo, estático, homogêneo e com fronteiras bem delimitadas.

Frente ao que acabei de discutir, esse segundo imaginário assume, portanto, que “a **comunicação** via portunhol torna-se lenta e **bastante complicada**”, afinal entender a língua espanhola não é tão simples.

Argumento, portanto, que esse imaginário, desconhecedor das realidades intersubjetivas e da mobilidade que marca tempos de celeridade, atribui sentidos a *portunhol* que, distantes de uma visão positiva, reproduzem ideologias monolíngues, reforçando o silenciamento de vozes e o apagamento da dinamicidade da linguagem.

4.3 PORTUNHOL NO SITE R7.COM

O terceiro imaginário discursivo sobre o qual busco refletir originou-se do terceiro site, ou seja, o R7.com, um dos maiores portais brasileiros de notícias e que pertence ao Grupo Record.

Nessa página, a matéria encabeçada por Beatriz Sanz enfoca o Primeiro Encontro de Jovens do Mercosul, que ocorreu em Montevideu, no Uruguai, em dezembro de 2018, e dá destaque para o fenômeno *portunhol*.

Figura 8: Print site site R7

R7 CORONAVÍRUS JR 24H ENTRETENIMENTO LIFESTYLE VIRTZ ESPORTES BLOGS RECORD TV +R7

f t i Q



O Portunhol é uma língua de turistas
Vitória Kahaan/Arquivo Pessoal

Entre barraquinhas de comidas típicas dos países do Mercosul, [diversos grupos de jovens se reuniam](#) falando alto, dando gargalhadas e se divertindo como amigos de longa data. Nem parecia que, em tese, existia um problema que poderia impossibilitar a comunicação entre eles. Um terço das pessoas ali presentes não falava a mesma língua. A solução encontrada foi a mesma à qual recorrem turistas viajando pela América do Sul ou vizinhos das fronteiras do continente: o portunhol.

Nos corredores do centro de convenções onde o evento acontecia era possível ouvir o som reconhecível da mistura de palavras do português e do espanhol. Assim era feita a comunicação entre os participantes do evento – o Primeiro Encontro de Jovens do Mercosul, que reuniu estudantes do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai para trocar experiências sobre o mercado de trabalho e a juventude em Montevideo, no início de dezembro.

veja também

- **Mercosul e UE tentarão fechar acordo mais uma vez**
- **Jovens criam projeto para melhorar mercado de trabalho no campo**
- **Quase meta de dos jovens com diploma está fora da área**

No início, os "hispanohablantes" não se sentiam confortáveis para puxar assunto. Coube aos brasileiros e à animação que nos é típica, envolver os companheiros.

'Misturamos as línguas'

A uruguaia Lucile Rodríguez, 25, que participava do Encontro fez amigos brasileiros e explica os truques para se

comunicar. A saída utilizada pela jovem para evitar confusões era o usar o inglês. "E quando nada funciona, misturamos todas as línguas".

O portunhol também está presente nas fronteiras, já que o Brasil é o único país do continente a falar português e faz divisas com pelo menos sete países que têm o espanhol como língua oficial.

Já que não é possível se comunicar na mesma língua, o portunhol acaba sendo uma "gambiarra" para que as pessoas que vivem nas fronteiras ou os turistas possam se comunicar. Ou como diriam nossos vizinhos: se "atan los arames" entre o espanhol e o português.

Segundo Eliana Sturza, professora da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e pesquisadora do tema, esse dialeto pode ser chamado de "espanhol de turismo" e surge por conta de uma "necessidade de comunicação".

"É uma língua de contato para comunicação imediata e que funciona muito bem porque as pessoas se entendem", define.

Já para a professora Marisol Lage, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, "o uso dessa língua é uma escolha política do falante".

A uruguaia Lucile Rodríguez, 25, que participava do encontro em Montevideo fez amigos brasileiros e explica os truques para se comunicar. A saída utilizada pela jovem para evitar confusões era o usar o inglês. "E quando nada funciona, misturamos todas as línguas."

Portunhol do Uruguai

A professora Sturza explica que, apesar de ser o mais conhecido, o "portunhol de turismo" não é o único fenômeno que leva esse nome.

Ela conta que a literatura de fronteira tem um recurso chamado "portunhol selvagem" — que também inclui referências do guarani — e que quando pessoas falantes de português estão aprendendo espanhol, ou vice-versa, existe um estágio do aprendizado que também se chama portunhol.

Contudo, uma manifestação muito importante que tem o mesmo nome é o portunhol falado no norte do Uruguai, também conhecido como português uruguaio.

Há cerca de 200 anos, a região do norte do Uruguai estava desocupada, então brasileiros e portugueses colonizaram a região. O português falado naquela época evoluiu e se mesclou com o espanhol de uma forma que se tornou um idioma próprio.

Atualmente, existe uma mobilização muito grande para que o portunhol seja reconhecido como Patrimônio Imaterial da Unesco.

Segundo Sturza, o portunhol se tornou uma língua de convívio social na região. "A pessoa fala portunhol em casa, mas ela sabe que se for até a prefeitura deve falar o espanhol formal", diz.

O governo uruguaio até incentivava o ensino do português nas escolas, mas o portunhol continua sendo deixado de lado.

De acordo com a matéria publicada no ano de 2018, *portunhol* é “**o jeito de falar que une o Mercosul**”. Já no subtítulo é possível perceber o fio condutor dos sentidos atribuídos a *portunhol*: “**uma gambiarra**” ou um “**atar com um arame**” as línguas portuguesa e espanhola.

Nesse pensamento, o texto projeta o fenômeno *portunhol* como uma “**mistura**”, um potencial “**problema**” para a comunicação entre os jovens brasileiros, paraguaios, argentinos e uruguaios.

Ao trazer a voz de Lucile Rodríguez, uma jovem Uruguaia, para quem a comunicação com os brasileiros ocorria a partir do inglês, em um primeiro momento e, como uma segunda alternativa, lançava mão de uma “mistura de todas as línguas”, Beatriz, a autora da matéria, parece não se dar conta da complexidade do fenômeno sobre o qual acredita estar autorizada a discutir.

Até este ponto, o que vemos é, então, uma sobreposição de vozes, em que a voz da jornalista, embebida pelo monolinguismo, parece desconsiderar os movimentos intersubjetivos desses jovens em direção à comunicação. Em outras palavras, o texto não incorpora a fala da jovem, rejeitando, conseqüentemente, a dinamicidade dos recursos que corporificam esses repertórios.

Nesse sentido, a ótica me parece clara: noções como “**problema**”, “**gambiarra**”, “comunicar na mesma língua” e “**truques para se comunicar**”, presentes na matéria, reproduzem os pressupostos epistêmicos calcificados do monolinguismo, deconsiderando, assim, a episteme da vida local.

Nas linhas marcadas pelos ideais monolíngues, além das vozes desses jovens, o texto recorre ainda à autoridade de Eliana Sturza, professora da Universidade Federal de Santa Maria e pesquisadora do tema, para afirmar que o fenômeno *portunhol* deve ser compreendido como um “**dialeto**” ou “**espanhol de turismo**” que surge a partir de uma “**necessidade de comunicação**”. Sob essa mesma autoridade, vemos surgir, ainda, a noção de que, no contexto desses jovens, *portunhol* opera como “**uma língua de contato para comunicação imediata** e que “funciona muito bem porque as pessoas se entendem”.

Em continuidade, a página também enfoca *portunhol* por uma ótica que apresentamos no segundo capítulo, uma “língua de fronteiras” que surge nos “limites” dos países que têm o espanhol como língua oficial o Brasil. Nesse enfoque, acredito que o site reafirma o caráter negativo do fenômeno *portunhol*, uma vez que concebe que esse fenômeno emerge da impossibilidade de comunicação na mesma

língua, ou seja, uma ótica protecionista e desconhecadora da vida social que retoma a noção de *portunhol* como uma “**gambiarra**”.

Em seguida, o que vemos é uma série de ideias pouco desenvolvidas. A matéria apresenta a voz da professora Marisol Lage, Mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, que defende que o “uso” de *portunhol* é “**escolha política do falante**”. Neste ponto, acredito que seja imperativo observar mais um movimento político da página, isto é, ela opta por não problematizar a fala da especialista em nenhum momento do texto.

Em seguida, novamente sob a autoridade de Eliana Sturza, o site também enfoca outras duas materializações de *portunhol*, “Portunhol Selvagem” e a noção de *portunhol* como “um estágio do aprendizado”, o que parece estar associado de alguma forma à noção de **interlíngua**.

Isto posto, fica evidente, portanto, os sentidos que alimentam esse imaginário acerca do fenômeno *portunhol*: uma noção sistêmica de língua, ou seja, assim como os dois primeiros sites, as discussões aqui tecidas evidenciam uma tendência de manutenção do monolinguismo como padrão absoluto de verdade.

Nesse olhar, proliferam concepções reducionistas que apontam para as noções de **mistura**, **mescla**, **insuficiência**, **interlíngua**, falante nativo, língua como um sistema autônomo de regras, todas essas ideias coloniais que, desconhecadoras da mobilidade e encharcadas por um saber epistêmico opressor, eclipsam a agentividade e volatizam as intersubjetividades que constituem nossas interações sociais.

4.4 PORTUNHOL NO SITE ESPANHOLSEMFRONTEIRAS.COM.BR

O quarto imaginário discursivo que trago neste capítulo é a página “Espanhol Sem Fronteiras”. De acordo com a descrição da própria página, o site é um portal de ensino de língua espanhola, no qual os usuários encontram músicas, sugestões de livros, discussões gramaticais, apontamentos culturais, entre outros.

Figura 9: Print site Espanhol sem fronteiras

The screenshot shows the homepage of the website 'Espanhol sem fronteiras'. At the top, there is a navigation menu with links for 'Início', 'Materiais', 'Blog', 'Quem somos', and 'Nossos parceiros'. Below the navigation is a dark banner with the text 'Aprenda espanhol 10 vezes mais rápido!' and a search bar with the placeholder 'Insira seu melhor email aqui' and a red button labeled 'EU QUERO!'. The main content area features a blog post titled 'Por que falamos portunhol?' by Aurelia Santos, dated 13/07/2016. The post includes a 'Keep Calm' graphic that reads 'KEEP CALM PORQUE HABLO PORTUNHOL'. To the right of the post is a sidebar with a 'CURTA NOSSA PÁGINA' button, a profile picture of ACSA LIMA, and a 'SAIBA MAIS' button. Below the profile is a 'Categories' section with links for 'A História da Língua Espanhola', 'Cultura', and 'Curiosidades'.

Espanhol sem fronteiras

Início Materiais Blog Quem somos Nossos parceiros

Aprenda espanhol 10 vezes mais rápido!

Insira seu melhor email aqui

EU QUERO!

Início > Dicas > Por que falamos portunhol

Por que falamos portunhol?

AURELIA SANTOS 13/07/2016 COMENTE! DICAS

Hoje vamos falar sobre um assunto mais que conhecido por nós brasileiros, o famoso **portunhol**. Quem nunca viu ou ouviu um brasileiro fazendo um "belo" de um *embrometion* que atire a primeira pedra.

Mas afinal, o que é o portunhol e porque nós brasileiros achamos normal (e até divertido) falar dessa maneira.

KEEP CALM PORQUE HABLO PORTUNHOL

Vou contar uma história para vocês. O caso é baseado em fatos reais!

CURTA NOSSA PÁGINA

ACSA LIMA

Professora formada em Letras - Espanhol pela Universidade de Brasília. Estuda o idioma desde os 11 anos de idade.

SAIBA MAIS

Categories

- A História da Língua Espanhola
- Cultura
- Curiosidades

Soy zurda

Bom, uma amiga da faculdade estava em Madrid fazendo um intercambio. Em uma ida ao supermercado como ela sempre fazia algo de inusitado aconteceu.

Ao caminhar pelos corredores do mercado ela viu que uma senhora que estava com o braço esquerdo enfiado e reparou que ela estava com muita dificuldade de pegar as coisa na prateleira e colocar no carrinho de compras. Gentilmente ela se aproximou e se ofereceu para ajudar.

A senhora então aceitou a sua ajuda e lhe explicou que estava com dificuldade pois era zurda. Minha amiga coitada não entendeu muito bem o porque da senhora ser zurda a atrapalhava a fazer as compras.

Ela não a questionou, apenas continuou ajudando e passou a falar bem alto com a senhora, afinal, a pobrezinha era zurda... (quise saber o desfecho da história?? continue lendo o artigo que já já eu te conto).

Primeiramente vamos aprender um sobre o que é, e algumas outras informações sobre oportunhol e depois eu conto o desfecho dessa história para vocês. Continue lendo até o final, não irá se arrepender, eu garanto!

Portunhol

Aprenda espanhol 10 vezes mais rápido!
 Saiba os segredos dos professores de espanhol que irão te fazer aprender 10, 20, 30 vezes mais rápido!

Nome E-mail

EU QUERO FALAR ESPANHOL!

Não enviemos spam. Seus dados estão seguros conosco.

Oportunhol nada mais é do que junção da língua portuguesa com a língua espanhola (o próprio nome já diz isso).

por-tu-nhol

{portu{guês} + {espa{nhol}

substantivo masculino
 [Informal, Jocosos] Maneira de falar ou escrever que mistura elementos vocabulares, fonéticos e sintáticos do português e do espanhol.

O português e o espanhol tem como língua materna o latim, por isso ambas são bem semelhantes na gramática, no vocabulário e no som. Isso faz com que as pessoas tenham a falsa impressão de que são capazes de se comunicar sem estudar a língua.

Nem mesmo a **Dilma Rousseff** escapou da vergonha de ser corrigida ao tentar se comunicar usando oportunhol, vejam no vídeo abaixo, (se tivesse estudado espanhol não teria passado por essa sala justa)



Não somos só nós brasileiros que temos a ideia de juntar o português com o espanhol e achar que está arrasando noportunhol fluente.

Nuestros amigos hispano falantes também tem essa ilusão. Deem uma olhada nesse comercial argentino que ilustra muito bem o famosoportunhol (notem como é engraçado, vocês querem mesmo passar por isso?!?)

- Frida Kahlo
- Gramática
- Literatura
- Música em espanhol
- Não categorizado
- Por que aprender espanhol
- Turismo
- Verbos

- Últimos posts**
- Músicas famosas em Espanhol
 - Aprendendo Espanhol Com Novelas Mexicanas!
 - Sons livres de literatura para ler em espanhol
 - OICA: 6 Ferramentas Para Aprender Espanhol
 - Viagem a Argentina: 4 Fatos "Negativos" sobre Buenos Aires

E-book para viajantes!

Espanhol Rápido!

Lista de Verbos Irregulares

Aprenda espanhol 10 vezes mais rápido!

EU QUERO!



Mito: você não será totalmente compreendido

Sim meus caros! Eu e vocês fomos enganados. Sabe qual é a história que eu mais escuto de amigos e alunos que resolveram viajar para países hispano falantes sem ter estudado espanhol? É essa mesmo que vocês estão pensando. São infinitas as histórias de micos que eles passaram.



Grande parte das histórias chegam a ser engraçadas, quem não gosta de ouvir os relatos vergonhosos dos amigos que não se dedicaram ao aprendizado do espanhol.

Acontece que nem todas histórias são engraçadas, também já ouvi relatos de situações complicadas em que as pessoas não conseguiram resolver problemas típicos que ocorrem numa viagem, como por exemplo, perder o voo ou a bagagem e até mesmo passar mal ou ficar doente e não saber como conversar com os atendentes do hospital (você conseguiria se virar nesse tipo de situação?).

mañana nosotros vamos viajar

Depois de fazer algumas pesquisas na Internet e de aprender coisas básicas como *buenos días, Buenas Tarde, Buenas noches, ¡hala que tall* y otras cosas más as pessoas costumam achar que estão aptas a se comunicar em espanhol, é só falar as palavras como falamos em português e ir acrescentando algumas coisas típicas do espanhol como "-ão" por "-ón" - no final das palavras e enfiar ditongo -ue, ie - no meio das palavras e pronto, já se considera um falante do espanhol.

Não deixe de ler o artigo sobre os Erros mais comuns dos brasileiros ao aprender espanhol.

Pessoal, não é tão fácil como parece ser, tem vários fatores que agravam a situação como o sotaque, a velocidade que eles falam e é claro as palavras que são diferentes.

Não é falta de vontade, ou algo do tipo, os hispano falantes realmente tem certa dificuldade de entender português, imagina portunhol! as vezes pensamos que falar em portunhol vai ajudar mas na verdade dependendo da situação vai é piorar.

Da mesma forma que para nós é difícil entender o que eles estão falando. Já ouvi relatos de vendedores que preferiam falar em inglês com brasileiros do que em português/portunhol.

Final da história

Se lembram da história que comecei a contar para vocês no início do post??? É hora de vocês descobrirem o desfecho.

Depois de falar praticamente gritando com a senhora enquanto a ajudava no supermercado, ela se despediu dela e foi para seu apartamento.

Chegando lá ela foi contar a situação para uma colega que estava dividindo o quarto com ela, e eis que a colega dela achando essa história de uma senhora que não conseguia fazer compra porque era "zurda" estava muito estranha.

Depois de pensar por uns minutos a colega de Marília chegou a conclusão de que havia ocorrido erro de comunicação entre ela e a senhora, isso porque *zurda* em espanhol quer dizer que a pessoa é canhota em português.

Marília ficou gritando com a senhora que de surda não tinha nada, ela apenas não estava conseguindo fazer compras pois estava com seu braço esquerdo engessado.

Diestro: quem usa mais o membro direito para fazer as atividades cotidianas.

Zurdo: quem usa mais o membro esquerda para fazer as atividades cotidianas.

Sordo: quem tem deficiência auditiva.

Exemplos clássicos de portunhol



Separei uma pequena lista com alguns exemplos clássicos de portunhol para que vocês nunca cometam (quem sabe conhecendo o tipo de coisa que andam falando por aí) vocês não se inspiram a APRENDER ESPANHOL!...

Os erros do portunhol vão desde criar palavras que não existem até se confundir com os falsos cognatos (aquelas palavras que se parecem na escrita ou na forma de falar porém tem significado diferente).

sonivete e morango – Gente, não existe nem sonivete e muito menos morango rsrs. Sonivete em espanhol é "helado" e morango é fresa ou frutilha (depende do país).

Cueca – Cuela – Não existe Cueca – Cuela, Coca – Cola é uma marca e seu nome não muda. Nada de chamar o garçom e pedir uma cueca – cuela.

um momento – em espanhol não se deve dizer "um momento" nesse caso o correto é falar "un rato". Lembrando que rato em espanhol não tem nada a ver com o camundongo.



Cartón – aí você chega numa loja e fala para a atendente que deseja pagar com "cartón de crédito", não diga isso! A atendente não vai entender nada, o correto é dizer que vai pagar com "tarjeta de crédito".

pierto – imagine que vocês estão meio perdido e quer saber se está perto do local que você deseja ir, então resolve e parar alguém na rua e solta um "estoy pierto", seguramente você vai continuar perdido, o certo é perguntar "estoy cerca".

pueco – se você quer um pouco de algo ou de alguma coisa deve dizer "poco" queiro un poco de leche, se você disser pueco é bem provável que entendam que você quer um porco.

Respecto es bueno y a nosotros nos gusta – Como esquecer essa frase escrita pelo jogador Neymar em seu Twitter. Está aí outro exemplo de portunhol, nem penssem em querer traduzir expressões idiomáticas! (entenda o caso, [click aqui](#))



Propina – caso seja bem atendido num restaurante não deixe de pagar uma propina para o garçom. Calma gente, não quero que ninguém seja corrupto. Acontece que em espanhol propina significa gorjeta.

Cuepa del mundo – perdi as contas de quantas vezes eu ouvi isso em 2014 rsrs. Já que 2018 está bem aí fica a dica, não se diz cuepa del mundo e sim copa del mundo ou copamundial.

Vaso – Vaso em espanhol é copo, então se você quiser um copo de água deve pedir un vaso de agua. Nada de dizer cuepo de água!



Cartão – se você chega numa loja e fala para o atendente que deseja pagar com "cartão de crédito", não diga nada. O atendente não vai entender nada, o correto é dizer que vai pagar com "tarjeta de crédito".

Cartão – imagine que você se está perdido e quer saber se está perto do local que você deseja ir, então resolve perguntar para alguém na rua e solta um "estoy perdido", seguramente você vai continuar perdido, o certo é perguntar "estoy cerca".

porco – se você quer um porco de algo ou de alguma coisa deve dizer "porco" quando on porco de febre, se você disser porco é bem provável que entendam que você quer um porco...

Respecto es bueno y a nosotros nos gusta – Com o esquecer esta frase é escrita pelo jogador Neymar em seu Twitter. Está aí outro exemplo de português, nem pense em querer traduzir as expressões idiomáticas (entenda o caso, [clique aqui](#)).



Propina – caso seja bem atendido num restaurante não deve de pagar uma propina para o garçom. Calma gente, não quero que ninguém seja corrupto. Acontece que em espanhol propina significa gorjeta.

Copa del mundo – perdi as contas de quantas vezes eu ouvi isso em 2014 rrsr. Já que 2018 está bem aí fica a dica, não se diz copa del mundo e sim copa del mundo ou copa mundial.

Vaso – Vaso em espanhol é copo, então se você quiser um copo de água deve pedir um vaso de água. Nada de dizer ca copo de água!



me dá um buelo – se você for em uma confeitaria, na padaria ou num café e quiser comer bolo nada de dizer que quer um buelo (pra com pletar só falta dizer que quer um pedço de buelo com um coquepo de coque-coque) rrsrrrr. No caso você deve dizer que quer um "pastel" ou "un trozo de pastel".

Embarazada – uma palavra que é usada muito brasileiro e embaraçado em algumas situações. "Embarazada" em espanhol significa grávida, não tem nada a ver com uma situação constrangedora ou confusa.



Duelo a quien duelo – Essa frase foi pronunciada pelo Fernando Collor num canal da TV argentina em 1992, a frase até hoje é lembrada por muitas pessoas (mas infelizmente sobre o caso [clique aqui](#)).

Chega de perder oportunidades

Um dos motivos que leva muita gente a querer aprender espanhol é o mercado de trabalho. Como já sabemos, hoje em dia a concorrência anda muito acirrada, não basta saber somente inglês (o inglês deu ou de ser um diferencial e passou a ser algo obrigatório) é preciso saber uma outra língua para se destacar entre os concorrentes.

Se você deseja realmente se destacar é preciso dedicar o, nada de aprender um português na boca. Já que é para falar o idioma vamos aprender de verdade.



Já pensou se surge uma oportunidade de fazer intercâmbio fora do país e você perder essa chance porque não sabe espanhol. Lembrendo que para fazer intercâmbio é preciso falar, ler e escrever bem.

Ou você se organiza para fazer aquela viagem que sempre sonhou e quando chega lá não consegue aproveitar como queria porque não sabe pedir o prato que deseja no restaurante, ficar perdida na cidade sem saber ler as placas e nem pedir informações.

mi coracion esta batiendo por ti

Com o mundo cada vez mais globalizado e conectado aprender espanhol é essencial. Não perca as oportunidades que a vida pode lhe proporcionar, esteja preparado quando elas aparecerem.

Faça como o Wagner Moura que estudou espanhol e aprendeu de verdade para fazer o papel principal da série da **Netflix Narca** (posso afirmar para vocês que falando português ele não teria conseguido o papel, mesmo sendo um ótimo ator).

Ele não perdeu essa grande oportunidade, quer saber o segredo do Wagner Moura para aprender espanhol? [Click Aqui](#) que nos te contamos.

Porque não devo usar o português

Pessoal, parece brincadeira mais o assunto é sério. A primeira vista pode parecer bontinho e até mesmo vantajoso usar o português para se comunicar mas não é.

yo no podó hablar

Ok, você pode até argumentar me dizendo que conseguia se comunicar usando o português e fazendo gestos. E para escrever?? Está aí mais um problema. Como se escreve em português??

as redes sociais estão aí para nos mostrar o quanto um má ortografia prejudica a imagem da pessoa (meu coração dói ao ler coisas como concerteza, agente com sentido de nós, faço, aniedade e por aí vai).

Imagem escrever em português!! É muito melhor estudar de verdade.



Sem falar que quando você se acostuma a usar o português acaba se acomodando e acaba desistindo de aprender a língua como se deve.

Do fundo do meu core <3 eu espero ter convencido vocês a esquecerem as "facilidades" do português e que vocês tenham percebido que não é nada vantajoso "portunholar".

Claudia Leitte feat. Beto Perez – Portuñol

E para finalizar de forma descontraída, recentemente a cantora brasileira Claudia Leitte fez uma parceria com o cantor Beto Perez e o resultado foi a música Portuñol/Portunhol.

Deixo a música e um pedaço da letra para vocês ouvirem e refletirem um pouco sobre o português e até que ponto vale a pena usar dessa artimanha para se comunicar.

Ei lo baile funk da Zumbal
Dale amor!
Vamos hablar en portuñol!



E isso pessoal, espero que vocês tenham gostado.

Acho que deu para perceber que é bem mais vantajoso aprender espanhol como se deve do que ficar enrolando as pessoas e a você mesmo com o tal do portunhol.

Está decidido a aprender espanhol de verdade? Nós da Espanhol Sem Fronteiras trabalhamos para ajudar vocês a alcançar a tão sonhada fluência no espanhol.

Toda semana postamos conteúdos novos, não deixe de visitar nosso blog e redes sociais todas as semana. Dúvidas e sugestões? Deixe nos comentários que nós te responderemos.

Compartilhe isso:



Relacionado

<p>Motivos indiscutíveis para aprender espanhol</p> <p>22/01/2017</p> <p>Em "Por que aprender espanhol"</p>	<p>Como e por que aprendi espanhol #Acasa</p> <p>28/11/2015</p> <p>Em "Por que aprender espanhol"</p>	<p>Como Aprender espanhol 10 vezes mais rápido</p> <p>26/02/2016</p> <p>Em "Dicas"</p>
---	---	--

Fonte: Disponível: <https://espanholsemfronteiras.com.br/porque-falamos-portunhol/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

No que diz respeito ao fenômeno *portunhol*, a discussão proposta na página parte do princípio de que brasileiros realizam um “**embromation**” na tentativa de se comunicar em espanhol. Já no início, instaura-se um questionamento que coloca em xeque um entendimento de *portunhol* como algo “normal” e “divertido”. A partir disso, o que vemos é definição de *portunhol* como “uma **junção** da língua portuguesa com a língua espanhola”.

Na tentativa de tecer suas considerações, a autora da página apoia-se em um verbete de dicionário. Como consequência, somos conduzidos a uma afirmação de que as pessoas criam a falsa impressão de que “são capazes de se comunicar sem estudar uma língua”, o que torna o “falar dessa maneira”, *portunhol*, algo **engraçado**, mas, na verdade é **vergonhoso**. Um verdadeiro “**mico**”.

Neste ponto, o leitor já deve ter percebido que esse imaginário sobre *portunhol* se aproxima dos outros três já discutidos neste capítulo, já que nessa página predominam ideologias monolíngues que orientam um olhar estigmatizador no que concerne à *portunhol*. Em outras palavras, sob uma noção de comunicação baseada em normas gramaticais, *portunhol* é associado à ideia de **mescla** de sistemas autônomos, ou seja, as línguas nomeadas, o português e o espanhol. Disso decorre o pensamento de que esse fenômeno é sinônimo de “**embromation**”, “**incapacidade**”, “**anormalidade**” e “**vergonha**”.

Assim, a partir de uma lista de palavras cognatas, o que se pretende é demonstrar os “**erros** mais comuns cometidos por brasileiros” que, por inabilidade, criam “palavras que não existem”. Nessa perspectiva, *portunhol* passa ser um reflexo de **acomodação** de falantes que acabam “desistindo de aprender a língua” ou simplesmente realizam **ditongações estratégicas** ou **substituições morfológicas aleatórias**.

Nesse espectro difuso, os sentidos atribuídos ao fenômeno *portunhol*, mais uma vez, conduzem à percepção desse fenômeno como algo negativo, corroborando pensamentos epistêmicos em defesa de uma noção sistêmica de língua. Assim, baseando-se na defesa de um ideal de homogeneidade, o imaginário sobre *portunhol* nesse quarto site nos incita a enxergar esse fenômeno como uma **mistura**, associando-o, conseqüentemente, à noção de **erro, incapacidade, inabilidade, vergonha e acomodação**.

4.5 PORTUNHOL NO SITE [IN]GENIOS

O quinto imaginário discursivo sobre o qual busco refletir é o site da Revista [IN]Genios. A página está dedicada a uma revista de divulgação científica da Universidade de Porto Rico, da Escola de Artes Plásticas e do Conservatório de Música de Porto Rico.

Figura 10: Print site [IN]Genios



Oportunhol: língua, interlíngua ou dialeto

Griselle M. Calderón Morales
Departamento de Lenguas Extranjeras (Portugués)
Facultad de Humanidades

Resumen:
Español: *Elportunhol: interlíngua, língua o dialeto*

Elportunhol es un fenómeno que ocurre en las fronteras entre países lusófonos y países de habla hispana. Se conoce comoportunhol o "portunhol" la mezcla entre el español y el portugués creada por los habitantes fronterizos. En este trabajo identificaremos elportunhol como interlíngua, língua o dialeto según la definición de estos conceptos. Con ese propósito utilizaremos la variación delportunhol hablada en las ciudades gemelas Santana do Livramento en el estado de Rio Grande del Sul en Brasil y la Ciudad de Rivera en Uruguay. Igualmente, expondremos sus aspectos sociolingüísticos y lingüísticos como la fonología, morfología y sintaxis de manera que podamos llegar a una conclusión crítica para poder definir este fenómeno.

Palabras clave:portunhol, Lingüística, dialeto, Brasil

Resumo:
Português: *Oportunhol: interlíngua, língua ou dialeto*

Oportunhol ou "portunhol" é um fenômeno que ocorre nas fronteiras entre os países lusófonos e países de fala hispana. Conhecido comoportunhol ou "portunhol" é mistura entre o espanhol e o português criada pelos habitantes fronteiriços. Neste trabalho identificaremos oportunhol como uma interlíngua, uma língua ou um dialeto conforme às definições destes conceitos. Com este propósito usaremos a variação doportunhol falada nas cidades gêmeas de Santana do Livramento no estado do Rio Grande do Sul no Brasil e na cidade de Rivera no Uruguai. Igualmente, exporemos seus aspectos sociolingüísticos e lingüísticos como a fonologia, a morfologia e a sintaxe para chegar a uma conclusão crítica e assim poder definir o fenômeno.

Palavras-chaves:portunhol, Lingüística, dialeto, Brasil

Abstract:
English: *Portunhol: interlanguage, language or Dialect*

"Portunhol" or "portunhol" is a phenomenon that occurs between the frontiers of Lusophone and Hispanic countries. "Portunhol" or "portunhol" is known as the mixture of the Spanish and Portuguese languages created by border communities. In this paper, we are going to identify "portunhol" as an interlanguage, a language, or a dialect according to the definition of these concepts. With this purpose, the variation of "portunhol" spoken in the twin cities of Santana do Livramento located in the state of Rio Grande do Sul in Brazil and in the city of Rivera in Uruguay will be used. In addition, we are going to expose the sociolingüistic and lingüistic aspects such as the phonology, the morphology and the syntax in order to reach an in-depth conclusion to define this phenomenon.

Keywords:portunhol, portunhol, Linguistics, dialect, Brazil

Introdução: ¿É o portunhol um interlíngua, língua ou dialeto?

O continente sul-americano é uma mistura de culturas tanto europeias como indígenas. Dentro da cultura temos as línguas, as quais evoluem com o tempo e formam parte da identidade das pessoas. Entre todas as línguas e os dialetos que se falam, também temos híbridos como o "portunhol" (Lipski, 2006: 3; 2007: 16). O portunhol denomina-se como a língua coloquial utilizada pelas comunidades fronteiriças entre os países de fala lusófona e hispana. As fronteiras podem ser tanto as ibéricas como as sul-americanas; neste caso trabalharemos com as fronteiras sul-americanas. O portunhol é uma mistura entre o português e o espanhol e se fala entre a fronteira do Brasil com a Argentina, a Venezuela, a Colômbia, a Bolívia, o Paraguai e o Uruguai. No entanto, o portunhol se fala num amplo território do continente sul-americano. Entre o Brasil e o Uruguai existem as cidades fronteiriças, conhecidas como gêmeas, porque têm uma fronteira comercial e política aberta. Portanto, os habitantes têm acesso entre os dois países. Isso, assim como o período histórico, influencia o desenvolvimento da variação linguística, do portunhol.

Os objetivos deste ensaio são a apresentação do fenômeno do portunhol e a classificação deste sob os conceitos de língua (Lourenço Souza, et. al., 2014) (sistema de comunicação), interlíngua (sistema de transição no processo de aprendizagem de uma língua) ou dialeto (variedades da língua). A variação do portunhol que utilizaremos para exemplificar o fenômeno é o das cidades gêmeas de Santana do Livramento no estado do Rio Grande do Sul no Brasil e de Rivera no Uruguai. Através das definições destes conceitos e dos aspectos linguísticos identificados, veremos a qual destas noções pertence o portunhol. Também exploraremos os aspectos sociolinguísticos do fenômeno e como é percebido pela sociedade destas cidades. Para chegar à nossa conclusão primeiro oferecemos o contexto histórico pelo qual o fenômeno ocorre. Depois, explicaremos o que são as cidades gêmeas, os conceitos de interlíngua, língua e dialeto, os aspectos sociolinguísticos e suas características linguísticas.

O Brasil, conquistado pela Coroa portuguesa em 1500, teve um processo expansionista no século XVIII "que distribuiu terras e fundou guarnições militares na região" uruguaia (Surza, 2005: 48). Com a expansão se ocuparam zonas no norte do Uruguai, as quais mais tarde foram recuperadas pelos uruguayos. As fronteiras foram delimitadas ao final do século XIX com o Tratado de 1851, entre o Império do Brasil e o governo de Montevideo, Uruguai (Navarrete, 2006: 6). No limite entre o Brasil e o Uruguai existem seis cidades gêmeas, as quais têm uma interação de relações e redes de âmbito local com centros econômicos, administrativos, políticos (capital departamental, capital do país) e a nível internacional (países vizinhos, intercâmbio comercial internacional) (Navarrete, 2006: 7).

Outro aspecto importante que devemos ter em consideração é a organização do MERCOSUL. Criado pelo Tratado de Assunção em 26 de março de 1991 (Educa), o Mercado Comum do Sul inclui o Brasil, a Argentina, a Bolívia, o Paraguai, a Venezuela e o Uruguai (Mercosul). Segundo a página eletrônica da organização, os países pertencentes ao tratado "compartilham uma comunhão de valores que encontra expressão em suas sociedades democráticas, pluralistas, defensoras das liberdades fundamentais, dos direitos humanos, da proteção do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, bem como seu compromisso com a consolidação da democracia, a segurança jurídica, o combate à pobreza e o desenvolvimento econômico e social com equidade" (Mercosul). A organização joga um papel importante na educação nas cidades gêmeas, o qual discutiremos mais adiante. As línguas oficiais do MERCOSUL são o português e o espanhol. Como mesmo ocorre o contato entre as culturas das cidades do MERCOSUL por razões históricas ou políticas, ocorre o contato entre as línguas, e é de onde sai o portunhol.

As pesquisas sobre o portunhol denominam-no como uma língua vernácula, um dialeto do português do sul do Brasil ou do espanhol no norte do Uruguai (Lipski, 2006: 7; 2007: 12). Mas com as características que vamos proporcionar, o portunhol é mais uma interlíngua (Charelle, 2004:126). Uma interlíngua é,

"...[O] sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira (...) caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado." (Faulstich, 1997: 8)

Portanto tem pouca tradição literária e não tem gramática definida. Em câmbio, uma língua é, "...[] um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade." (Santos, 2000: 2) que tem uma tradição literária e uma gramática definida. Por outro lado, um dialeto é uma "...[] variedade da língua (...) identificada-se por peculiaridades de pronúncia, de vocabulário e de gramática." (Charelle, 2004: 126). Lembremos que a diferença entre uma língua e um dialeto é a oficialização desta pelo governo ao nomeá-lo como língua oficial dum país.

O portunhol, no seu aspecto sociolinguístico, é considerado um fenômeno que apresenta diglossia, uma "...[] situação linguística em que duas línguas são utilizadas no mesmo terreno geográfico de modos diferentes e desempenhando papéis diferentes." (Martínez, 2014: 204) No caso de Rivera, no Uruguai, o lado onde acontece o fenômeno (Lipski, 2006: 7; 2007: 14; Charelle, 2004: 126), o espanhol é a língua oficial do país e se utiliza no âmbito formal e público, enquanto o portunhol é utilizado no âmbito familiar e informal (2014: 204; Carvalho, 1997: 642; 2004: 129-130). Por outra parte, considera-se que há bilinguismo com diglossia, quando o falante tem competência linguística nas duas línguas (Mozzillo, 2013: 193). O portunhol é resultado de uma mistura de códigos ("code mixing") onde é difícil estabelecer uma língua base. (2006: 11; 2013: 190) A mistura de códigos não é tão marcada como o intercâmbio de códigos ("code-switching"), onde cada língua é "...reconhecível no seu uso alternado" (2013:191). A mistura de códigos é provocada pela interferência do espanhol no português, ou vice versa. Esta ambiguidade é a que não permite estabelecer com certeza a língua base do portunhol, já que a preferência da seleção da língua base é determinada por cada falante.

A ambiguidade das formas no portunhol leva-o a ser uma fala rejeitada pela comunidade, pois é vista como rasgo de uma educação deficiente e dum nível social baixo, de modo que os falantes, apresentam uma insegurança linguística, quer dizer uma negatividade para o fenômeno e se autocorrigem constantemente (Carvalho 1997: 644; Faulstich 1997: 8). A falta de lutar contra a "interferência negativa" e os "erros de mistura de línguas" como dizem alguns professores uruguayos (1997: 10), o MERCOSUL implantou na fronteira o programa de Imersão Dual. O programa impõe o ensino formal do espanhol e do português padrão (2014: 213). Esta iniciativa é bem vista por uns e um pouco desprezada por outros que dizem que o ensino do português atenta contra o portunhol, o qual consideram uma língua mãe (2014: 208).

A interferência linguística do espanhol e o português no português é perceptível em algumas características linguísticas, como na fonologia, na morfologia e na sintaxe. Alguns rasgos fonológicos do português são combinações das duas línguas, embora os rasgos do português estejam mais presentes. Um exemplo proposto pelo linguista John M. Lipski é a retenção do /s/ final pronunciando a consoante sibilante [s], a qual o português do Brasil tende a eliminar, como em "... a pessoa velha, os livros importante" (2016: 8). Outra variável fonológica é a vocalização da consoante palatal líquida /ʎ/ e as consoantes dentais /d/ e /t/ seguida pelo som vocálico /i/, tendência que vem provavelmente do espanhol (1997: 648). O mesmo ocorre com a simplificação das consoantes africadas [dʒ] e [tʃ] presentes no português, como em [dʒiá] 'dia' e [tʃiá] 'tia' (Carvalho, 1997: 648); a ditação de vogais simples do espanhol, como *perro* 'perro', e a monotonização dos ditongos espanhóis, como *tempo-tiempo*, *oco-hueco* (Faulstich, 1997: 11). Entre os rasgos morfológicos temos o acrescentamento de *pre* aos verbos, como *arremontar* por *remontar*, *amostrar* por *mostrar* (Charelle, 2004: 127). Além disso, a mesma perda da /s/ na fonologia está também presente na morfologia terminando numa falta de concordância entre o artigo no plural e o substantivo em questão de número. Os artigos *del* e *los* e os pronomes pessoais espanhóis são substituídos pelos portugueses, a preposição *en* (em espanhol) *æ* combina com os artigos *del* e *los* (ex. *na escuela, ne la escuela*) (1997: 13). Na sintaxe, a interferência é "observada na estrutura frasal" segundo a professora Enilde Faulstich (1997: 13), por exemplo, a falta de concordância entre pessoa e número e a substituição dos verbos e auxiliares *tener* por *haber*. As palavras que são em português muitas vezes são deformações do léxico em espanhol ou em português, por exemplo, *millo* de milho e *calorro* de cachorro (Faulstich 14). O português, aos poucos, há começado a produzir literatura, presente na internet e em livros publicados como *Fronteira de Joaquim Colares* (1975) e *Toda la tierra* (2000) do escritor fronteirizo Saúl Ibarcoyén, e *Mar Paraguayo* (1992) do escritor brasileiro Wilson Bueno, cujo português é uma proposta do autor e a língua resulta própria (Fernández García, 2006: 561-564).

Conclusões

Como vimos, o português tem estado presente desde a época da colonização entre o Brasil e a fronteira. Portanto, o português é também "língua materna" para as pessoas que sempre não estado em contato com a língua espanhola tanto quanto com a portuguesa. É parte de sua identidade. Retomando a nossa hipótese, segundo as definições e os exemplos dados, concluímos que o português é uma língua de interlíngua já que não é oficial, seus aspectos linguísticos não estão ainda bem definidos, embora tenha uma literatura emergente, e a oscilação entre o espanhol e o português depende da competência linguística que tenha o falante. Respeito a educação bilíngue que se está impondo na fronteira, consideramos que é um bom começo em favor de uma melhor competência linguística nas duas línguas dos habitantes expostos ao fenômeno. Temos a intenção de melhorar a capacidade bilíngue e comunicativa nessas comunidades, sem eliminar o português, que é parte de sua cultura. Em síntese, o português, tal e como o temos apresentado, é uma interlíngua à qual os fronteirizos estarão sempre expostos sem importar a competência linguística no português ou no espanhol.

Referências

Carvalho, A. M. Variation and Diffusion of Uruguayan Portuguese in Bilingual Border Town. *Actas do I Simposio Internacional sobre Bilingüismo*. 642-651, 1997. Digital <http://sal.web.uvigo.es/actas1997/05/Carvalho.pdf>

Charelle, S. Aspects de la situation linguistique de l'Uruguay: le cas du portunhol. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*. Núm. 4, 125-135, 2004. Digital http://glottopol.uivrouen.fr/telecharger/numero_4/gpl401introduction.pdf

Fernández García, María. *¿Bai e Portunhol y literatura*. *Revista de Estudios Extremeños*. 52(2), 555-576, 2006. Digital <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2066306>

Faulstich, E. *¿O portunhol é uma interlíngua?* Seminario no Institut Universitari de Lingüística Aplicada (ULLA). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997. Digital <http://catalyst.uv.edu/workspaces/1e/download/bd3afcecd56b23edd033379cd8e9b7acb4f067242b51ee846b2a6ac3d45b66>

Lipski, J. M. Too close for comfort? The genesis of 'Portunhol/Portunhol'. In T. L. Face, & C. A. Klee, *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1-22). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 1-22, 2006. Digital <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251.pdf> http://www.researchgate.net/publication/253263932_Too_Close_for_Comfort_The_Genesis_of_PortunholPortunhol

_____. *Cruçando fronteiras/cruçando línguas*. El arte de (con)vivir. Third Interdisciplinary Colloquium on Hispanic/Latin American Literatures, Linguistics and Cultures. Gainesville, 2007. Digital (manuscrito em edição) <http://www.personal.psu.edu/~jml34/cruzando.pdf> <http://listserv.linguistlist.org/pipermail/info/ling/2007-11/e002632.html>

Lourenço Souto, Mauren; Flores González Alem, Alline Oliva; de Souza Brito, Ana Marlene & Bernardo, Claudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*. Año 20, Núm. 60, Suplemento #1, 890-900, 2014. Digital <http://www.lologia.org.br/revista/60supl/070.pdf>

Martínez, Gisela Paola. Dialectos portugueses del Uruguay. Diglossia y educación en la zona fronteriza de Uruguay y Brasil. *Web-Revista SOCIODIALECTO*. Vol. 5, Núm. 13, 203-218, 2014. Digital <http://www.sociodialecto.com.br/edicoes/18/08082014102114.pdf>

Mozzillo, Isabella. Aspectos do português na fronteira Brasil-Uruguai // Aspects of Portuguese in the border between Brazil and Uruguay. *PARA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. 23(2), 187-199, 2013. Digital <http://revistas.sch.usp.br/papia/article/download/2044/1914>

Navarrete, Margarita. "La región fronteriza Uruguayo-Brasileña. Laboratorio social para la integración regional: cooperación e integración transfronteriza". Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República, 2006. Digital (manuscrito inédito-teína de licitudatura) <http://www.iadb.org/intal/inalodi/PE/2007/00095.pdf>

Santos, Carlos. LÍNGUA + LINGUAGEM = COMUNICAÇÃO. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*. 2000. Digital http://www.lologia.org.br/anais/anais%20iv/cv12_5.htm

Sturza, Eliza Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*. 52(2), 47-50, 2005. Digital http://cienciaecultura.bvs.br/aclelo.php?pid=S0009-67252005000200021&script=sd_arttext <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/ciev57n2/s21v57n2.pdf>

No que se refere à *portunhol*, o que encontramos nesse site é um artigo científico, publicado em fevereiro de 2016, em que Griselle Calderón Morales, a autora, se propõe a realizar uma problematização desse fenômeno a partir de três noções, a saber, **língua, interlíngua e dialeto**.

Assim, em um primeiro momento, *portunhol* é definido como “a **língua coloquial**, utilizada pelas “comunidades fronteiriças” entre os países de falas lusófona e hispânica”. Por esse olhar, advoga-se por uma compreensão desse fenômeno como uma “**mistura entre o português e o espanhol**”.

Da mesma forma, em um segundo momento, com o intuito de destacar “o aspecto sociolinguístico” do que denomina *portunhol*, a autora recorre a alguns textos para afirmar que esse fenômeno apresenta **diglossia**⁶⁰, o que ela define como “situação linguística em que duas línguas são utilizadas no mesmo terreno geográfico de modos diferentes e desempenhando papéis diferentes”. Nesse sentido, por um lado, o espanhol é definido como uma língua oficial, utilizada no âmbito formal e público. Por outro, *portunhol* é algo informal que está limitado ao **âmbito familiar**.

Nas linhas que seguem, a discussão é adensada e *portunhol* passa, então, a ser focado na perspectiva da **mistura de códigos** e da **interferência linguística**. Por esse viés, esse fenômeno passa a ser compreendido como “**uma fala rejeitada** pela comunidade, pois é vista como rasgo de uma **educação deficiente** e de um **nível social baixo**, de modo que os falantes apresentem uma **insegurança linguística**”. Como consequência dessas proposições, a autora defende que o fenômeno *portunhol* é uma **interlíngua**, uma vez que “**oscila**” entre o espanhol e o português, dependendo da “competência linguística que tenha o falante”.

Dessa forma, como já evidenciei até aqui, assim como os imaginários discursivos já mencionados, nessa página predominam pressupostos monolíngues

⁶⁰ De acordo com FERGUSON (1959), “diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, além dos dialetos primários da língua (o que pode incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (amiúde gramaticalmente mais complexa), o veículo de uma grande e respeitada parcela da literatura escrita, quer de um período anterior quer de outra comunidade de fala, e que é aprendida essencialmente pela educação formal e usada para a maioria dos propósitos escritos e formais, mas não é usada por nenhum segmento da comunidade para a conversação ordinária” (FERGUSON apud ALENCAR e LINHARES, 2016, p. 498, tradução dos autores).

que alimentam uma lente negativa em relação ao fenômeno *portunhol*. Por isso, novamente, *portunhol* é compreendido sob uma ótica negativa.

4.6 PORTUNHOL NO SITE UOL.COM.BR

O sexto imaginário dsobre o qual buscarei refletir é o site UOL (Universo Online). A empresa surgiu no ano de 1996 e é uma das cinco companhias que fazem parte do conglomerado de mídia Grupo Folha.

Figura 11: Print site Uol

The screenshot shows the UOL website interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'BATE-PAPO', 'UOL HOST', 'CURSOS', and 'PROSEQUIRO'. The UOL logo is in the center, and on the right, there are links for 'BUSCA', 'EMAIL', 'CONTA UOL', and 'SIC'. Below the navigation bar, there is a horizontal menu with categories: 'PROIBIDOS', 'CORONAVÍRUS', 'NOTÍCIAS', 'CARRÓS', 'ECONOMIA', 'FOLHA', 'ESPORTE', 'ENTRE TÊ', 'TV E FAMOSOS', 'UNIVERSA', 'VIVABEM', 'TILT', 'NOSSA', 'START', and 'CANAIS'. The main content area is titled 'COTIDIANO' and features an article with the headline 'Cuidado com o portunhol: veja lista de palavras que causam confusão'. The article is by Marcia Carmo, published on 07/02/2014 at 14h17. The article text includes: 'Fortes semelhanças em palavras definidas com preparando...' followed by a link 'Mito: brasileiro'. The article then defines 'Borrachera' as a drinking spree, contrasting it with 'borracho' (drunk), and 'Borracho' as a drunk person in Spanish, contrasting it with 'bebum' in Brazil. The article also mentions 'Aguinaldo' as a 13th salary in Brazil and 'atrasado' as a delayed person.

UOL.COM.BR

PROIBIDOS CORONAVÍRUS NOTÍCIAS CARRÓS ECONOMIA FOLHA ESPORTE ENTRE TÊ TV E FAMOSOS UNIVERSA VIVABEM TILT NOSSA START CANAIS

COTIDIANO

Cuidado com o portunhol: veja lista de palavras que causam confusão

Marcia Carmo
Do Clarín, em Buenos Aires
07/02/2014 14h17

Fortes semelhanças em palavras definidas com preparando...

• [Mito: brasileiro](#)

Aguinaldo: No Brasil, é do 13º salário. Fica diverguem faixas dizendo: atrasado" ou ainda "Qui

Borrachera: bebedeira, borracheira. Mas como no caso do "borracho", que está no dicionário Aurélio, como nos alertou uma leitora da Colômbia, é muito mais comum usarmos bebedeira quando alguém bebe demais no Brasil. No popular, "encheu a cara".

Borracho: em espanhol é ébrio. Mas para nós b "bebum". Soube de arg no Brasil. Imaginaram s eles, a nossa "borracha (leia-se tajer mecânico)

Pelado: para nós, brasileiros, é uma pessoa sem roupa - pelado, pelada. Para nossos vizinhos, é sinônimo de 'careca'. E para eles quando alguém tira a roupa toda está 'desnudo' ou 'desnuda'. No Rio de Janeiro e em outras cidades brasileiras, 'pelada' é também um jogo de futebol entre amigos. 'Vamos jogar uma pelada'.

Picada: para os brasileiros, a palavra é logo associada a 'picada de mosquito'. Para os argentinos, ela pode ser uma 'picada' de automóveis - quer dizer, para nós brasileiros, 'um pega'. Para nossos vizinhos, 'picada' é também sinônimo de pedir uma entrada de queijos e outros frios para acompanhar um vinho ou uma cerveja em um bar ou restaurantes. Poderia ser quase o nosso, 'vamos beliscar' alguma coisa.

Presunto: palavra comum para nós brasileiros, na hora de preparar o sanduíche, presunto é "jamón" (leia-se ramón) em espanhol. Causa surpresa quando vemos nos jornais ou na tela da TV quando escrevem aqui na Argentina: "Presunto violador" preso pela polícia. Quer dizer, suposto violador. Para nós brasileiros, uma pessoa também pode "virar presunto" (cadáver). Mas a frase é pouco elegante.

Saco: casaco. Para um brasileiro costuma ser, no mínimo, estranho ouvir quando eles perguntam se "ese saco es suyo" (leia-se: esse saco é sujo?). Quer dizer, se o casaco é seu. É comum que pensem outra coisa, mais maldosa. Mas é só mais uma das armadilhas do portunhol.

Sorbete: (leia-se sorvete). Significa canudo. E nosso sorvete é "helado".

Suciedad: aos nossos ouvidos brasileiros a palavra pode ser confundida com "sociedade". Mas em espanhol sociedadade é também sociedadade. E "suciedad" significa algo muito menos nobre: sujeira.

Tarado: em português, a palavra é empregada para definir um homem louco por sexo e, neste sentido, perigoso e sem escrúpulos. Em espanhol, um tarado é simplesmente um bobo, imbecil ou idiota.

Vaga: no Brasil, é uma vaga na garagem, no estacionamento (playa) ou para matricular o filho na escola. Mas para os argentinos, é uma pessoa preguiçosa.

E por quê o português e o espanhol são tão parecidos?

Camila do Valle, do Rio de Janeiro, com doutorado em lusofonia, estudiosa do portunhol, ex-presidente da Fundação Centro de Estudos Brasileiros, em Buenos Aires:

"Até o século XIII era um só idioma (na Península Ibérica). Mas o maior fantasma de Portugal sempre foi a Espanha, que era o reino de Castela. Portugal tinha muito medo de ter que submeter a sua coroa à coroa de Castela. Para se diferenciar da Espanha, Portugal começou a fortalecer toda a sua história, que foi escrita do jeito que as pessoas falavam dentro daquela fronteira de Portugal. Foram contratados cronistas dos reis para escrever um idioma como aquele povo falava. Eles começaram a produzir uma diferenciação da língua entre o português e o que era falado na Espanha. A língua foi chamada de galego português".

Vem daí o portunhol?

“Claro. A língua é o uso e há muita chance de o portunhol de fato começar a se desenvolver, porque existe este histórico que vem do século treze e de idiomas que têm raízes próximas. Se formos mais atrás ainda, vamos parar no latim. Sendo que o português veio do latim vulgar, vulgo, vulgar, no sentido do povo. Era o povo que falava esse latim errado gramaticalmente e que se tornou o português. No século treze, por exemplo, ‘fror’ era a forma correta de falar ‘flor’. Mas como as pessoas não sabiam falar ‘fror’ e falavam ‘flor’ erradamente o que se estabeleceu, depois, foi ‘flor’. O idioma é vivo, democrático. E o portunhol algo a ser levado a sério”.

Fonte: Disponível: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/02/07/cuidado-com-o-portunhol-veja-lista-de-palavras-que-causam-confusao.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Neste site, o que encontramos, em um primeiro momento, é uma lista de “palavras cognatas”, cujo objetivo aponta para as “fortes semelhanças entre o português e o espanhol” que “geram muitas vezes palavras definidas como sendo *portunhol*”.

Nesse sentido, a compreensão de *portunhol* do site, sinalizada por Márcia Carmo, a escritora da matéria, a meu ver, se resume a “**palavras parecidas**”. Nesse sentido, mais uma vez, sob as lentes limitadoras do monolinguismo, o site reforça uma compreensão de língua como código, um conglomerado de palavras. Sob essa perspectiva, *portunhol* é considerado uma possível sobreposição de “palavras”, passa a ser **algo que devemos evitar** por ser **perigoso, confuso**.

4.7 PORTUNHOL NO SITE DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA

O sexto imaginário sobre o qual buscarei refletir é o site do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Figura 12: Print do site Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

Este site utiliza cookies. Ao continuar no site está a consentir a sua utilização. [Saiba mais...](#) X

priberam
DICCIONÁRIO

portunhol

Ver definição Pesquisar nas definições

Página principal Sobre o dicionário Como consultar Abreviaturas Gramática Downloads Ligações úteis

portunhol | s. m.

por·tu·nhol
(*portu*[guês] + [*espa*]nhol)
substantivo masculino
[Informal] Maneira de falar ou de escrever que mistura elementos vocabulares, fonéticos e sintáticos do português e do espanhol.
Palavras relacionadas: [amálgama](#).

f t p e + 0

Parecidas

[portinhola](#) [portenhos](#) [portenho](#) [portucho](#) [portuchou](#) [pontinho](#)

Palavras vizinhas

[portulacáceo](#) [portuláceo](#) [portulano](#) **portunhol** [portunideo](#)
[portuoso](#) [porunga](#)

Esta palavra em blogues [Ver mais](#)

...de Jorge Jesus em " portunhol "...
— Em [O INDEFECTÍVEL](#)

...e assim criamos o conhecido Portunhol ..
— Em [Fonte do Lavra](#)

Blogues do SAPO

Dúvidas linguísticas 

pronúncia de praxe

Praxe deve ler-se: "praChe" ou "praCSE"?
O *xis* da palavra *praxe* deverá ser lido como *ch*, como na palavra *lixo*.

Fonte: Disponível: <https://dicionario.priberam.org/portunhol>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o fenômeno *portunhol* é uma “maneira de falar ou escrever que **mistura** elementos vocabulares, fonéticos e sintáticos do português e do espanhol”, sinônimo de **amálgama**.

Nesse sentido, a postura do Priberam alinha-se aos sites anteriormente mencionados, já que prioriza uma noção de língua enquanto sistema, código. Assim, ao assumir a visão de *portunhol* como **mistura**, **code-mixing**, o site se alinha à postura epistêmica do monolingüismo, legitimando e replicando uma concepção negativa acerca do fenômeno *portunhol*.

4.8 PORTUNHOL NO SITE G1.COM

O oitavo imaginário discursivo sobre o qual buscarei refletir é o site G1.com, um portal de notícias brasileiro lançado no ano de 2006 e mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo.

Figura 13: Print do site G1.com



The screenshot shows the G1.com website interface. At the top, there is a red navigation bar with the G1 logo, the text 'PERNAMBUCO NORDESTE', and a search bar labeled 'BUSCAR'. Below the navigation bar, the text 'VESTIBULAR E EDUCAÇÃO' is visible. The main content area features a news article with the headline **'Portunhol' facilita comunicação, mas exige cuidado na hora da gramática**. The sub-headline reads: 'Professora Carol Bello foi até o Paço do Frevo para falar dessa relação. Algumas regras do espanhol não são aplicáveis à língua portuguesa.' Below the article text, there is a video player with a play button and a thumbnail image of a crowd of people, some wearing green and white soccer jerseys. The video player is labeled 'Do G1 PE'.

18/05/2014 07:07 - Atualizado em 18/05/2014 09:01

'Portunhol' facilita comunicação, mas exige cuidado na hora da gramática

Professora Carol Bello foi até o Paço do Frevo para falar dessa relação. Algumas regras do espanhol não são aplicáveis à língua portuguesa.

Do G1 PE

Português e espanhol são duas línguas parecidas, mas guardam muitas peculiaridades. Quando um brasileiro está tentando falar com um mexicano, por exemplo, muitas vezes recorre ao "portunhol", que é a junção das duas línguas. Mas é preciso ter cuidado, na hora da prova, para não cometer alguns deslizes, como explicou a professora Carol Bello, na reportagem do Projeto Educação desta quinta (18).

O Paço do Frevo, localizado na Praça do Arsenal, no Bairro do Recife, foi visitado por muitos turistas durante a Copa do Mundo, principalmente mexicanos e costarriquenhos, que acompanharam as suas seleções em jogos na Arena Pernambuco.

saiba mais

Química presente em remédios pede orientação médica específica

Aula em 'walking party' mostra expressões idiomáticas em inglês

Conceito físico da 'força elástica' está presente nos exercícios de pilates

Professor de biologia explica o efeito das drogas no corpo humano

Veja todas as reportagens já feitas pelo Projeto Educação, desde 2005

O prédio foi inaugurado no dia 9 de fevereiro e já recebeu mais de 60 mil pessoas. O espaço leva o turista a entrar no universo do frevo, patrimônio imaterial da humildade. Para atender aos visitantes, 16 educadores trabalham nos dois turnos de funcionamento do museu. "Não adiantava você fazer um museu onde não tivesse essa estrutura que fornecesse ao turista, tanto nacional quanto internacional, o acesso ao espaço", diz Jairo Garcia, educador do museu.

Durante a Copa, a educadora Manoela Frances foi uma das que recebeu alguns turistas que falam espanhol. Apesar de ser fluente em inglês e italiano, ela desenrolou bem na língua dos países vizinhos do Brasil. "Aconteceu a história

da sombrinha, de você falar a importância da sombrinha para o frevo. Falei 'umbrella' [inglês], mas não era. Falei em português, guarda-chuva. Ai eles perguntaram se era 'paraguas'. Falei obrigado e aprendi para não mais errar. A experiência é que preciso fazer um pouquinho de espanhol", admite.

A situação que Manoela vivenciou é algo comum para quem não é fluente na língua espanhola. Por ser um idioma parecido com o português, os brasileiros acabam misturando as palavras e criando uma nova língua: o portunhol. "Portunhol é o que a gente chama de interlíngua, ou seja, quem está aprendendo o idioma acaba que tenta, através da observação - sabe, por exemplo, que em espanhol há muitas palavras terminadas em 'ción'. Então, a partir da observação, ele sai reproduzindo esse 'ción' em várias outras construções. Isso é portunhol, resultado dessa observação, e fica no meio do caminho entre as línguas. Existe uma proximidade entre português e espanhol que acaba estimulando que as pessoas que estão aprendendo essa língua se arrisquem, o que é muito positivo. Costumo dizer que aprende melhor aquele que se arrisca mesmo", ressalta a professora Carol Bello.



Espanhol + Português gera o portunhol, uma interlíngua
(Foto: Reprodução / TV Globo)

Essa semelhança pode atrapalhar, entretanto, na hora de usar a gramática. "Em português, uma construção como 'o meu amigo é costarriquenho' é permitida. Posso usar o artigo 'o' diante do possessivo 'meu'. Já em espanhol isso não pode acontecer. A frase ficaria 'mi amigo es costarriquenho' ou 'mi amigo es costarricense'. Sem o artigo diante do possessivo átono 'mi', ensinou Carol.

O que pode no português nem sempre é permitido em espanhol. "Posso dizer em língua portuguesa 'o guia está te esperando'. Já em espanhol, esse

pronome não pode vir entre os dois verbos. Ele virá antes de toda a perífrase ou depois dela e junto a esse verbo. Então, essa frase em espanhol, ficaria 'el guía te está esperando' ou 'el guía esta esperándote"', fala a professora.

Para finalizar, Carol Bello ensina que no espanhol, diferente do português, não se pode deixar de fazer referências do que se está falando. "Eu diria 'o turista comprou a água de coco, mas não pagou'. Então, não faço referência à água de coco com o segundo verbo, no caso 'pagou'. Em espanhol, essa referência tem que aparecer. O pronome complemento tem que surgir. Então, diria da seguinte forma: 'el turista compro el agua de coco, pero no la pago'. Ou seja, aparece na segunda sentença através do pronome 'la'".

Fonte: Disponível: <http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2014/09/portunhol-facilita-comunicacao-mas-exige-cuidado-na-hora-da-gramatica.html> Acesso em: 20 de maio de 2020.

A matéria do oitavo site foi publicada pelo G1, no ano de 2014, durante a Copa do Mundo, realizada no Brasil, e propõe o fenômeno *portunhol* como uma “**junção** de duas línguas”, o português e o espanhol. Tal compreensão parece se aproximar daquilo que apontamos como **code-mixing**.

Por esse prisma, *portunhol* passa a ser um **deslize**, reflexo de uma suposta facilidade na comunicação oral e requer, portanto, **cuidado** para que a compreensão não seja “**atrapalhada**”.

4.9 PORTUNHOL NO SITE NOVA ESCOLA

O nono imaginário sobre o qual buscarei refletir é o site Nova Escola. De acordo com as informações do próprio site, a Associação Nova Escola é um negócio social, autossustentável, sem fins lucrativos, que oferece conteúdos, produtos e serviços que buscam contribuir para a formação docente no Brasil.

Figura 14: Print do site Nova Escola

Não é portunhol

Na região da fronteira, brasileiros lecionam na Argentina e argentinos, no Brasil

POB:
Beatriz Santomauro, NOVA ESCOLA, Dionísio Cerqueira, Bernardo de Irigoyen
01 de Agosto | 2010



INTERCÂMBIO Argentina Laura (à esq.)
e a brasileira Edre com suas turmas.
Fotos: Beatriz Santomauro

“Permiso, maestra!” Assim os alunos do 5º ano da EEEB Theodureto Carlos de Faria Souto, em Dionísio Cerqueira, a 758 quilômetros de Florianópolis, pedem licença à educadora argentina Laura Rasch para entrar na sala. Nesse dia, o tema da aula é o clima amazônico: *ecuatorial, húmedo, con muchas precipitaciones.*

A poucas quadras dali, já na Argentina, as crianças do 2º ano da Escuela de Frontera de Jornada Completa Nº 604, de Bernardo de Irigoyen, arrancam o português para falar sobre a Copa do Mundo - mas as bandeiras pregadas na parede da sala deixam claro que torcem para o time de Maradona. Essa mescla de línguas ocorre também em outras 11 instituições brasileiras participantes do programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, uma parceria entre Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguai e Paraguai. Os 60 professores brasileiros envolvidos na iniciativa recebem pela rede em que trabalham e o governo federal financia a formação. Os alunos atendidos aprendem os conteúdos previstos no currículo do seu país com um professor da língua materna e têm aulas extras com um educador do país vizinho na língua estrangeira. As atividades são planejadas pelos dois.

A organização das aulas é por projetos didáticos e o tema varia conforme a escolha da turma. O professor registra o que os alunos já conhecem e questiona quais informações gostariam de obter. Juntos, pensam onde poderiam conseguir mais dados. Depois de pesquisar, fazer experimentos e assistir a aulas expositivas, a turma prepara um trabalho para mostrar o que aprendeu. Só então, passa a estudar outro tema. O tempo de aula e a idade dos alunos variam. Em Dionísio, são dois encontros semanais, de três horas, cada um, com turmas de 1º a 5º ano.

Todas as cidades participantes têm uma forte ligação com o território vizinho, muitas vezes do outro lado da rua, como nesse caso. Não é raro um estudante já ter morado ou fazer compras do lado de lá da fronteira - no caso catarinense, aproveitando que o peso argentino vale cerca da metade do real. "Os argentinos têm contato com a língua portuguesa pelas novelas e pelo rádio. As aulas são uma oportunidade para treiná-lo", diz a professora brasileira Edna Alves Rosa. Assim, se intensifica a interação com uma língua tão próxima, mas nem sempre presente na sala de aula.

Quer saber mais?

CONTATOS
 EEEB Dr. Theodorico Carlos de F. Souto, tel. (59) 3644-1765
 Escuela de Frontera de Jornada Completa N° 684, tel. (54) 0037-3282-0010

TAGS



0 comentários

Classificar por **Mais antigos**

 Adicione um comentário...

 Plugin de comentários do Facebook

Fonte: Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/1764/nao-e-portunhol>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Nesse site, a matéria tece algumas discussões sobre um programa de educação bilíngue denominado “Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira”, que envolve uma parceria entre Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguai e Paraguai.

Embora o título da matéria traga a ideia “não é portunhol”, não há, a meu ver, nenhuma discussão consistente acerca desse fenômeno. Assim, o que fica evidente é um entendimento de *portunhol* como uma “mescla de línguas” que ocorre nas “fronteiras”.

Nesse imaginário, a noção de *portunhol* como “mescla” enfatiza, conseqüentemente, como já discuti nas páginas acima, um olhar monolíngue. No curso do texto, encontramos uma segunda “definição” para o fenômeno *portunhol*, “arranhar português”. Por esse viés, ao fazer referência às práticas de linguagem desses falantes de “fronteira” como “arranhões”, o site assume uma postura monolíngue, subalternizando essas formas de agência que, nem de longe, se aproximam daquilo que constitui uma “língua”.

4.10 PORTUNHOL NO SITE INSTITUTO MINDSET

O décimo imaginário sobre o qual buscarei refletir é o site Instituto Mindset. De acordo com as informações disponíveis no site, o Instituto Mindset é especializado no ensino de idiomas para profissionais do mundo corporativo que desejam aprender a falar inglês, espanhol e português, e assumir maiores desafios em suas carreiras. O instituto está localizado na cidade de São Paulo e atende ao público de diversas áreas como o setor bancário, financeiro, publicitário e hospitalar.

Figura 15: Print do site Instituto Mindset





Os perigos do portunhol

13 de dezembro de 2016



Paixão e bolo. Considero a pastelaria portuguesa o seu favorito! Foto: Diogoção

O espanhol e o português são línguas muito próximas. Com um pouco de atenção, até mesmo quem jamais teve contato com a língua pode compreender alguma coisa do que ouve, e principalmente do que lê. Porém, essa facilidade nem sempre é real. Algumas palavras, chamadas de cognatas (parentes ou de mesma origem), muitas vezes nos traem, fazendo-nos meter os pés pelas mãos em situações em que é muito importante manter um diálogo franco, ou seja, naquelas situações em que todos precisam falar "a mesma língua".

O conselho de um consultor de idiomas profissional não muda: arrisque, explore, não tenha medo de errar. No entanto, o mesmo consultor também fará a ressalva: nem sempre! Nos negócios, por exemplo, sabemos o quanto pode custar uma palavra mal colocada! Pode doer no bolso e na autoestima. Por isso, resolvi demonstrar abaixo como alguns falsos cognatos (ou falsos amigos) podem se manifestar no cotidiano do trabalho:

1. *Carpeta* é pasta. Ninguém guarda documentos no chão.
2. *Oficina* é escritório. A sua reunião não é com o mecânico.
3. *Ordenador* é computador. Bem mais caro que uma agenda!
4. *Apelido* é sobrenome. E o seu não é Marcão.
5. *Cota* é rabo. Se pedir emprestada, vai explicar no RH!
6. *Firmar* é assinar. Esqueça o calço da mesa.
7. *Intereses* são juros. Os bancos são os maiores interessados!
8. *Inversión* é investimento. Não precisa mudar tudo.
9. *Suceso* é um acontecimento (muitas vezes ruim). Se alguém não foi trabalhar por isso, nada de dar os parabéns.
10. *Pastel* é bolo. Convidar o Javier à pastelaria só vai confundir-lo.
11. *Tirar* é jogar fora. Não tire a sorte grande na sua reunião.
12. *Zurdo* é canhoto. Se alguém disser que é, não comece a gritar.
13. *Competencia* é concorrência. Ninguém quer aniquilar a competência!
14. *Engrasado* é oleoso, engraxado. Calma, ninguém está rindo dos seus sapatos.
15. *Pegar* é bater. O pessoal vai ficar boquiaberto se você disser que se atrasou porque teve que pegar o Marcos no caminho da reunião.
16. *Contestar* é responder. Se ninguém te contesta, isto não é bom!
17. *Vaga* pode ser uma pessoa desocupada (popularmente, vagabunda). Não diga que há uma vaga como gerente na sua empresa.
18. *Embarazo* é gravidez. Não conte daquela vez que você passou por uma situação embaraçosa.

Por via das dúvidas, estude! Os problemas de compreensão entre o espanhol e o português não ficam somente no vocabulário, mas se estendem à sintaxe. Assim, se a pessoa diz “*a mí me gustan los músicos brasileños*”, ela não está exaltando sua popularidade entre os artistas da música, apenas dizendo que é fã da música que se faz por aqui. *¡Y eso es todo!*

¡Que tengan todas un próspero año nuevo!

Fonte: Disponível: <https://www.institutomindset.com.br/blog/dicas-de-espanhol/os-perigos-do-portunhol/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

O último site que apareceu como resultado de minha busca, logo de início, já alerta ao leitor para “os **perigos** do portunhol”. De acordo com a página, embora a proximidade entre o português e o espanhol permita uma compreensão de “alguma coisa do que ouve, e principalmente do que lê”, essa suposta facilidade não é real.

Nesse sentido, assim como o sexto site, o UOL, o que se pode observar é uma lista de “palavras cognatas” que “muitas vezes nos traem, fazendo-nos meter os pés pelas mãos”. Neste ponto, como fica evidente, a posição na página me parece, em um primeiro momento, no mínimo contraditória. Sob as ideias de “arrisque”, “explore” e “não tenha medo de errar”, o site parece incitar as produções linguísticas dos falantes. No entanto, por outro, ao focar os “negócios”, o posicionamento de não legitimação desse fenômeno fica evidente. Ou seja, a dica é se calar, sob a pena de correr o risco de uma “**palavra mal colocada!**”.

Neste ponto, o que me mais interessa nesse movimento é a noção de língua de que se parte para assumir o fenômeno *portunhol* como algo “**perigoso**”, um “**mal**

colocar” que nos faz “**meter os pés pelas mãos**”. Novamente, o que podemos observar é uma postura rígida perante as interações situadas que, alicerçadas na noção de língua enquanto um conjunto de palavras e regras, um sistema autônomo, marginaliza o fenômeno *portunhol*.

4.11 O FENÔMENO *PORTUNHOL* NO IMAGINÁRIO MONOLÍNGUE BRASILEIRO

Nas seções anteriores, busquei compreender o imaginário do fenômeno *portunhol* na internet. Para tanto, a partir de uma pesquisa no buscador do *Google*, elegi como foco de reflexão os dez primeiros *websites* e os assumi como imaginários sobre *portunhol*.

Como argumentei anteriormente, acredito que os discursos acerca do fenômeno *portunhol* na internet não só refletem os posicionamentos ideológicos das pessoas, dos usuários, mas também alimentam as crenças desses imaginários sobre o que é “falar *portunhol*”.

A partir da busca que realizei, pude perceber que *portunhol* ainda é compreendido, predominantemente, por uma ótica monolíngue, o que o torna um fenômeno de um mal falar e, portanto, algo indesejado.

Nesse sentido, com bases nas reflexões que teci a partir desses dez imaginários discursivos e com base no que Canagarajah (2013) denomina paradigma monolíngue, proponho, agora, um imaginário discursivo monolíngue brasileiro sobre o fenômeno *portunhol*.

Figura 16: proposta de imaginário monolíngue brasileiro sobre portunhol



CAPÍTULO 5:

“MANOS A LA MASSA”:

As tirinhas de Mafalda sempre me incitaram a grandes reflexões. Por isso, inicio as discussões deste capítulo com uma das minhas tirinhas favoritas:

Figura 17: Tirinha Mafalda



Fonte: Disponível: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/10-035>. Acesso em: 01 de junho de 2020.

O texto acima se constrói, inicialmente, a partir de um impasse entre as duas personagens. A forma como Libertad realiza a disposição do mapa parece assustar Mafalda que, cega pelas lentes canônicas e pelos modelos ditados, não consegue vislumbrar outra possibilidade de realização. A partir de então, o que vemos é um conjunto de ideias que coloca em xeque a naturalização das representações culturais dos hemisférios Norte e Sul. Sob lentes mais críticas, Libertad questiona as ideologias de supremacia do projeto colonizador norte-sul, apontando, para tanto, a natureza política dessa convenção.

Tomo esta tirinha para questionar, analogamente, as ideologias linguísticas tradicionais que, fortalecidas por um grande projeto colonial, associam o fenômeno *portunhol* às noções de *erro*, *insuficiência*, *não progressão*, *inabilidade*, entre outras que já apresentei. Para isso, acredito que seja necessário retomar alguns pontos.

No capítulo anterior, com base em uma pesquisa na internet, busquei compreender o imaginário do senso comum acerca do fenômeno *portunhol*. Dessa forma, visitei dez *websites* e assumi, a partir das concepções que apresentei em cada um deles, que esse fenômeno ainda é compreendido, primordialmente, sob as lentes do monolingüismo.

A partir desse primeiro movimento, propus o que denominei imaginário brasileiro monolíngue e apontei os sentidos que são atribuídos ao fenômeno *portunhol*, argumentando que tais visões o desqualificam e o deslegitimam. O mergulho nesse imaginário me permitiu compreender melhor os ecos produzidos pelas vozes que sempre ressoavam nas escolas em que trabalhei, nas aulas da minha graduação, nas mesas de bar, na televisão, no *Facebook*, nas palestras acadêmicas, nas comunicações em grandes congressos, nos editais de concursos, entre outros lugares. Ecos esses que pareciam amordaçar meus alunos.

Na contramão desses ecos, o que eu sempre vivi foram intensas simbioses que carrego inscritas nesse corpo-professor-pesquisador. Intrigava-me a forma como meus alunos agiam na sala de aula, como suas vozes eram plurais e como as fricções de nossos repertórios individuais traziam à tona agências, autorias inimagináveis, inconcebíveis para uma educação linguística monolíngue.

Sufocado, então, pelos ruídos com os quais tive que conviver grande parte da minha vida, na busca por abordagens que não silenciassem nossos corpos, procurei por veredas que me conduzissem a entendimentos mais satisfatórios, na tentativa de interpretar o que acontecia na minha sala de aula de espanhol.

Por esse espectro, em um intenso mergulho autoetnográfico, encontro nos estudos translíngues a possibilidade de refletir sobre minha práxis, minhas vivências como professor de espanhol no Brasil, trazendo para o primeiro plano desta tese minhas memórias, minha autoetnografia, como professor de espanhol. Sob esse olhar, buscarei propor interpretações sobre a vida social local que, nutridas por uma linguística comprometida com o seu tempo, buscam fraturar verdades absolutas e desmascarar dogmas mumificados (FABRÍCIO, 2006).

Cabe pontuar que as *escenas* que compartilho com o leitor não aparecem de forma cronológica, mas num pensamento rizomático, num mergulho profundo nas memórias, nos sentimentos e nas experiências que vive dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, tal como Ono (2017), essas cenas são independentes, mas, assim como num rizoma, necessárias umas para as outras.

Para isso, optei por apresentar, inicialmente, a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, onde lecionei entre os anos de 2018 e 2019. Em seguida, inicio meu relato, que denomino “a autoetnografia do encontro”, seguido de quatro *escenas* autoetnográficas, que recupero das minhas vivências nesse lugar. Posteriormente, contextualizo o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), localizado no município de Valença, interior do Rio de Janeiro — onde, leciono aulas de língua portuguesa desde 2019 e de língua espanhola desde 2023. A partir disso, apresento duas *escenas* autoetnográficas em que recupero das minhas vivências nesse espaço.

Por isso, neste capítulo, detidamente, realizo um mergulho existencial em que vasculho memórias, revivo vertigens e desperto fantasmas sobre a vivência desse professor de espanhol.

5.1 MEU PERCURSO DE (DES)ENCONTROS: A ESCOLA ESTADUAL HERMENEGILDO VILAÇA

As epifanias que recupero nesta tese emergem, nesse momento, de meu contato com alunos do primeiro e do segundo ano do ensino médio, durante as aulas de língua espanhola, no projeto integral/integrado do estado de Minas Gerais.

Meu primeiro contato com a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça ocorreu no fim do ano de 2017. Naquela oportunidade, eu havia acabado de retornar a Juiz de Fora, após viver por alguns meses na cidade do Rio de Janeiro, onde iniciei meus estudos no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No fim desse ano, a notícia de aprovação na seleção do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, que me desvinculou do doutoramento que eu havia iniciado na UFRJ, me conduziria a uma nova experiência docente, na cidade onde tudo começara.

Assim, já em Juiz de Fora, ainda no ano de 2017, lecionei língua portuguesa em duas turmas de segundo e duas do terceiro do ensino médio, na condição de professor designado, durante dois meses. Posteriormente, no início do ano de 2018, uma colega de faculdade, que também lecionava língua portuguesa nessa escola, me ligou e me questionou sobre o meu interesse em atuar como professor de espanhol. Naquele ano, na contramão do momento político vivido pelas línguas no Brasil⁶¹, a escola ofereceu, novamente, além do inglês, uma disciplina de espanhol.

Nesse período, vislumbrando a possibilidade de voltar a desenvolver minhas atividades como professor de espanhol – dessa vez eu teria minha primeira experiência com o espanhol em uma escola pública – entrei em contato com a coordenadora do ensino médio integral/integrado⁶² e obtive as informações de que eu deveria, novamente, participar de um processo de designação. Dessa forma, realizei meu cadastro para concorrer à designação de três aulas, duas na primeira série do ensino médio e uma na segunda, que obedeceria a uma listagem do governo de Minas Gerais, em que a classificação era determinada pelo tempo de atuação no estado.

No fim de março de 2018, no dia da designação, o professor que atuara no ano anterior também estava presente e participou do processo de designação. Naquela oportunidade, ele, pelo tempo de trabalho no estado de Minas Gerais, estava no topo da lista. Sendo assim, naquele processo burocrático e angustiante, caberia a ele assumir, mais uma vez, as aulas de espanhol. No entanto, por uma questão de indisponibilidade para os horários das aulas, ele não pôde ser designado e, por isso, na condição de segundo classificado, assumi as aulas de língua, na semana seguinte.

O Ensino Médio em Tempo Integral começou a ser ofertado no estado de Minas Gerais, em agosto de 2017, em 44 escolas estaduais que aderiram e corresponderam aos critérios estabelecidos na portaria 1.145/2016, do Ministério da Educação – que instituiu o Programa de Fomento à Educação em Tempo Integral. No que diz respeito à sua organização, o currículo é formado por duas grandes áreas, a saber, a formação básica e a flexível, estando a primeira ligada às

⁶¹Refiro-me ao governo de Michel Temer, em 2017, momento em que o ensino de espanhol deixou de ser obrigatório no Brasil, desde a sanção da lei 11.161, em 2005, no governo Lula, conhecida entre os hispanistas como lei do espanhol.

⁶²Buscarei a apresentar mais detidamente esse projeto, nos próximos parágrafos,

temáticas de cada área do conhecimento indicadas na Base Nacional Comum Curricular e a segunda, por sua vez, a três campos de integração: Cultura, Artes e Cidadania; Múltiplas Linguagens; Comunicação e Novas Mídias e Pesquisa e Inovação Tecnológica.

O projeto oferecia, além do ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio, à escolha dos 55 estudantes que formavam o projeto. Entre eles, técnico em Logística, Transações Imobiliárias e Marketing.

Figura 18: Vista área da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça



Fonte: Fernandes (2023)

A imagem acima localiza geograficamente a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça na comunidade em que está inserida. Com uma infraestrutura simples, esse espaço funciona em uma antiga casa, hoje adaptada para funcionar em três turnos e oferecer da primeira série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio regular. Nessa oferta, incluem-se, ainda, o ensino médio do projeto integral/integrado e a educação de jovens e adultos (EJA).

A escola atende mais de 300 crianças, jovens e adultos, de pelo menos cinco bairros, nos três turnos. E no que diz respeito à infraestrutura, as atividades ocorrem em apenas um andar, que conta com um total de nove salas, além de uma sala de vídeo e um laboratório de informática.

Com um amplo corpo docente, entre professores efetivos e designados, a escola se destaca, a meu ver, pela proposta de uma educação baseada em projetos

– sempre pensados numa perspectiva multidisciplinar. Por esse motivo, a escola é extremamente respeitada pela comunidade, sendo a segunda casa de muitos alunos.

As imagens que trago abaixo mostram um dos projetos desenvolvidos nessa escola pelo professor de artes que recria as paredes e os muros da escola, através de pinturas de mandalas realizadas pelos próprios alunos:

Figura 19: Vista interna do pátio da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça



Fonte: Fernandes (2023)

Figura 20: Pátio da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça



Fonte: Fernandes (2023)

Figura 21: Vista externa da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça



Fonte: Fernandes (2023)

Neste ponto acredito que seja relevante tecer algumas considerações sobre o meu fazer docente. Durante as aulas de espanhol, eu sempre buscava promover a ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos, através de atividades que engendravam reflexões acerca de práticas culturais e interações situadas de falantes imersos em um mundo conectado pela internet. Dessa forma, durante as aulas, em primeiro lugar, na condição de docente, eu trazia o meu repertório linguístico como uma forma contribuição para a formação dos alunos. Assim, as aulas eram ministradas, na maior parte do tempo utilizando recursos do espanhol, mas não dispensavam a inserção de outros tantos, como aqueles reconhecidos como português, inglês e francês.

Na minha proposta docente, sempre abordei gêneros discursivos como *slam* poesia, *podcasts*, poemas, curtas-metragens (os meus preferidos!), canções, vídeos de canal *Youtube*. Tais textos contribuíam para a minha proposta didática e abriam espaço para atividades acerca da diversidade das práticas humanas que, sempre realizadas através da linguagem, colocam em discussão as diversas formas de existir no mundo. Assim, distante de uma abordagem puramente gramatical, acredito que as dinâmicas das aulas promoviam o protagonismo discursivo dos alunos, dando, portanto, espaço para as diversas opiniões sobre temas cotidianos que eram

trazidos e para tantos outros que emergiam na própria sala de aula. Por isso, meu olhar é de que as aulas de espanhol funcionavam como verdadeiros vetores de cidadania e formação humana, para além da reflexão metalinguística.

O caminho foi bonito, mas não foi facilmente construído. Durante aquele período, eu acreditava que, para alcançar meus objetivos, a minha abordagem deveria se pautar numa relação de entrega tanto da minha parte quando da parte dos alunos. Por isso, durante os primeiros encontros, precisei realizar um trabalho cuidadoso e reflexivo que deixasse os discentes confortáveis para trazer e para (re)viver corporalmente suas experiências linguísticas individuais, o que, posteriormente, se transformou numa rede de conexões, dando origem a um ambiente seguro, onde, como apresentarei, meus alunos se entregaram para a aprendizagem de espanhol.

Lembro-me, nitidamente, dos primeiros olhares assustados e receosos para um “professor diferentão” – nas palavras de um deles. Um “cara” cujas aulas, em algum momento dessa trajetória, foram, poeticamente (só que não!), denominadas “aulas de falação”, por uma colega de trabalho. Ou que, no olhar de outra, soavam com um *playground*. Ou que ainda, na palavra de uma terceira colega, também professora, eram aulas em que só se davam “músicas e vídeos”.

Serenamente, enfrentei os comentários de colegas que se pautavam, certamente, em uma outra concepção de educação. O primeiro mês foi longo. No entanto, após semanas de dedicação, talvez seis ou sete, naquelas salas tomadas por calor humano, os olhares temerosos e desconfiados já se sentiam mais confiantes e livres para trazer e para potencializar seus repertórios linguísticos individuais, transbordando, assim, nas fricções que construíamos naquele espaço, nossas *Spracherleben* – experiências vividas – nas palavras de Busch (2015) e sobre as quais buscarei refletir mais adiante.

Foi assim que “o espanhol foi contagiando a escola”. Em mais uma daquelas manhãs, uma das cozinheiras, com quem eu “batia altos papos”, me disse que achava lindo falar espanhol e iniciamos, então, uma longa jornada de *¿cómo se disse?*.

– **Rafael, como é que fala bom dia em espanhol?**

– **Se dice: ¡Buenos días!**

– **Ah, ¡Buenos días!**

- ¡Buenos días!, Tânia.
- Vou correr porque estou atrasado. Hasta.
- Hasta.

Foram longas semanas, meses de *¿cómo se disse?*... até que um dia...

- Tânia, você pode me emprestar uma faca, por favor?
- Se você me pedir em espanhol, eu te empresto.
- Por supuesto. ¿Me prestas un cuchillo?
- Um o quê?
- Un cuchillo.
- Fala cuchillo mesmo?
- Urrum.
- Nossa professor, espanhol é tão bonito né? – Comentou Marta.
- ¿Te gusta, Marta?
- Ah, eu gosto, sim, professor.
- Me alegra mucho. Así que también podemos hablar en español, ¿verdad?
- Eu quero aprender.
- ¡vale!
- Rafael, você que fala várias línguas, sabia que a Tânia sabe Libras.
- ¿Verdade, Tânia?
- Eu sei. Tenho uma filha surda. Aí eu tive que aprender.
- Que bacana! Eu só sei “oi” (sinalizei). Acho muito difícil. Não tenho coordenação motora para isso, mas agora você vai me ensinar.
- Hahaha. – Sinalizou “oi”.
- Então, fechado. Libras e espanhol.
- Tá bom.
- Vocês são muito chiques – replicou Marta.⁶³

⁶³As conversas que descrevo nesta tese são uma tentativa de reprodução *ipsis litteris*. Ou seja, elas não surgem de gravações, o que coloca em destaque, portanto, o seu caráter mnemônico. Sinalizo também que com o intuito de preservar as identidades das pessoas que evoco neste trabalho, optei por utilizar nomes fictícios.

Lembro-me, ainda, das correrias do corredor e dos pedidos de socorro na sala da direção:

- Lia, preciso fazer uma impressão. A máquina não funciona. Vou dar aula 08h30.
- Me envia o arquivo pelo e-mail da escola que eu imprimo aqui para você.
- Você sempre me salva. Precisamos de uma máquina nova, né?
- É. Essa máquina já tá muito velha.
- Arran.
- Ai, Rafa, você é um cara muito bacana. Eu falo isso sempre com as meninas. Lembro de você lá na outra escola.
- Ah, Lia, vocês é que são uns amores!
- Rafa, você é um menino muito esforçado, sabe? Corre muito atrás, os meninos te adoram.
- Ah, obrigado. A gente precisa acreditar naquilo que faz e correr atrás do que a gente quer, né?
- Você que tá certo. Te admiro muito.
- Obrigado! Você também é uma ótima profissional. Sabe disso.
- Eu tô fazendo uma Pós-graduação no Rio.
- Que demais! Em que? Você tá gostando?
- Em pedagogia, né? É muito puxado trabalhar e estudar. Eu ainda tenho uma netinha e aos fins de semana meu marido vai para o sítio. Olha a foto dela.
- Que lindinha! Ela tem quantos anos?
- Vai fazer dois. É muito sapeca.
- Tem uma carinha mesmo. Traz ela aqui.
- Vou trazer.
- Olha, estudar e trabalhar é puxado sim. Eu entendo, mas olha só a vida é assim mesmo, uma correria. Força aí. E se precisar e alguma coisa, eu tô aí. Vai dar certo! Já deu certo!
- Valeu mesmo, Rafa.
- Tamo junto! Obrigado pelas cópias e pelo papo. Agora eu vou dar aula, né?

- **Boa aula.**
- Valeuuu. Bom trabalho!**

E chegando para mais um dia na escola...

- **¡Buenos días! (para os alunos). ¡Buenos días, Somaria.**
- **¡Buenos días, professor. Eu não sei falar espanhol não, professor. Anda menino, assina aqui. Chega atrasado todo dia. Da próxima vez você não vai entrar não.**
- **E você tá falando o quê?**
- **Eu sei lá.**
- **É espanhol, né?**
- **Verdade. Se você tá falando.**
- **Tô**
- **Risos.**

Em mais um café na sala dos professores...

- Rafael, eu preciso falar com você. Eu preparei uma aula sobre as profissões. Olha como ficou bom. Eu os separei em grupo, eles associaram as imagens com os nomes das profissões em inglês e depois cada um falou um pouco do que queria ser. Foi muito legal!
- Nossa, Telma! Gostei muito da atividade. A gente podia pensar em algo para fazer com as turmas de espanhol também. Assim, faríamos com as duas línguas, inglês e espanhol. Topa?
- Topo uai.
- Talvez a gente possa pensar numa feira, levá-los em alguns espaços e trazer essas profissões aqui. Estava pensando em criar um Instagram para a escola. Quem sabe eles não fazem vídeos em inglês?
- Adorei a ideia. Vamos pensar sim.
- Fechado, então.

Foram longos meses de muito trabalho e dedicação. Entre os meses de março 2018 e agosto de 2019, lecionei língua espanhola naquela instituição. Em

agosto de 2019, após prestar um concurso para o quadro permanente da Carreira de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, fui nomeado para o campus de Valença, o que me desconectou da atuação docente na Escola Estadual Hermenegildo Vilaça e, conseqüentemente, me vincula, atualmente, o CEFET/RJ, onde hoje leciono línguas portuguesa e espanhola.

Eu poderia percorrer, nesse momento, algumas tantas páginas com muitas memórias que me veem à cabeça, em uma velocidade que eu jamais poderia imaginar. No entanto, finalizo este momento na certeza de retomá-las, nos próximos parágrafos, nas *escenas*, agora não apenas com a missão apresentá-las, mas de, sobretudo, discuti-las.

5.1.1 A autoetnografia do encontro – a Escola Estadual Hermenegildo Vilaça (*Escena 1*)

Os primeiros contatos sempre me trouxeram um “frio na barriga”. A experiência, constantemente, cedia lugar ao inesperado, à incerteza. De uma forma que jamais poderia imaginar, no entanto, o meu primeiro contato com o primeiro ano do ensino médio integral da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça, no ano de 2019, desafiou a normalidade do desconhecido para transformar-se em um encontro que me traria grandes desafios e muitas questões, marcando, para sempre, a minha vida.

Como de praxe, entrei naquela sala abarrotada de calor humano. Numa troca perfeita, olhares desconfiados e investigadores percorriam os corpos. Na minha cabeça era normal: talvez buscassem me significar pela forma como eu me apresentava, pela minha postura, pela minha roupa, pelo meu cabelo. Eu também o fazia. Tentava significar, interpretar aqueles sujeitos de alguma forma.

Em alguns segundos, eis as primeiras palavras que, em uma tentativa de recriação, apresento assim:

- **Pessoal, bom dia. Meu nome é Rafael e sou professor de espanhol.**
- **Bom dia.**
- **O negócio é o seguinte: eu já vejo alguns olhares curiosos. E eu também estou. Então, para a gente começar esse primeiro encontro eu**

queria propor que cada um falasse um pouco de si. Eu acho que pode ser importante para a gente nesse momento. Vocês topam?

— ahhhh, professor. Isso é chato.

— Tá bom.

— Ai, gente, vocês reclamam de tudo. Topamos sim!

— Ok, então. É rapidinho e cada um fala o que quiser.

Naqueles primeiros minutos o que se viu foi uma enxurrada “meu nome é”, “tenho x anos” e “moro no lugar tal”. A forma como falavam de si, mecanicamente, me incomodava — confesso. Para mim eram únicos, mas talvez fosse aquilo que a escola ou que os professores precisavam saber. Ou, talvez, fosse, ainda, o que tinham para dizer sobre si naquele momento. Eu, no entanto, queria ir mais além. Eu precisava de mais.

— E você?

— Eu?

— É. Você ué.

— Tá bom. Meu nome é Rafael e eu adoro viajar. Sou professor porque gosto. Eu estudei em escola pública a vida toda. Tenho dois irmãos, alguns amigos e amo *hablar* espanhol. Eu também gosto de inglês e francês. Italiano eu até tentei, mas não gostei. E por falar nisso, podemos começar a partir de agora, né?

— Oh, professor, eu ouço muitas músicas em espanhol. Olha meu celular só tem música em espanhol — falou Felipe.

— Gostei disso hein. Você podia apresentar algumas músicas para a gente.

— Pessoal, o que vem na cabeça quando eu falo a palavra “espanhol”?

— Não sei.

— Nada?

— Novela mexicana.

— Muito bom!

— Messi, Chaves.

— Isso, isso, isso — eu disse.

— Aquela menininha lá que a gente viu na aula de português. Como é que ela chama?

- Mafalda — alguém disse.
- Isso. Mafalda. Ela é boladona.
- Maluma.
- Quem é Maluma?
- É um cantor — exclamaram.
- Muito bom — Disse mais um.
- Bacana. Muita coisa, né?
- Pessoal, então, me gustaría que pensariais en alguna experiecia con la lengua, con el lenguaje. ¿vale?
- Como assim, professor?
- É. Isso mesmo. Queria que vocês pensassem sobre alguma história, alguma experiência que já tiveram com a língua, com a linguagem. Qualquer coisa. Se vocês quiserem, podem associar essa experiência com algum objeto, com qualquer coisa. Vamos formar grupos. Eu gostaria que vocês compartilhassem as experiências com o grupo e, logo, conversamos todos. Vamos lá?

Em alguns minutos, começamos a imbricar nossas experiências. O primeiro aluno que se voluntariou, dando, assim, início à nossa conversa. Contou-nos que todos os dias jogava um *game* em que “apareciam palavras em russo” e, por isso, ele “sabia algumas palavras”. Mencionou, ainda, a “dificuldade” inicial para navegar pelo *game*, já que nunca havia dito palavra com o russo. De acordo com ele, com o tempo, o *game* se tornou familiar e a dificuldade deu lugar à tranquilidade.

Pedi, então, que ele trouxesse seu conhecimento sobre o que denominava russo, confessando que eu, quando adolescente, queria aprender russo. Assim o fez. Não me lembro, obviamente, quais eram as palavras, mas consigo acessar nitidamente a reação de surpresa e contentamento de todos.

Em seguida, um segundo aluno nos relatou que assistia a vários animes e que, conseqüentemente, “sabia muita coisa” naquilo que denominava japonês. Naquele instante, os próprios colegas pediram que ele “falasse japonês”. Timidamente, ele nos fez conhecer recursos que me fizeram acreditar que as aulas de espanhol seriam mais produtivas do que eu poderia imaginar.

Entre tantas experiências com a linguagem, lembro-me de um terceiro discente que, levantando a mão, me chamou até a sua carteira. Pedi que ele

compartilhasse a sua experiência com todos e, imediatamente, ele nos disse que havia alterado o idioma do seu *smartphone* para espanhol e que, por isso, não conseguia mais transitar no menu. Rimos todos!

Naqueles primeiros cinquenta minutos, encontramos-nos. Era natural, potencializador. Percebi, então, que aqueles repertórios tão complexos, uma vez em fricção, forjariam realidades que potencializariam imensamente nosso processo de aprendizagem. Caminhei nessa direção.

Nas aulas seguintes, buscamos tecer algumas considerações sobre a linguagem. Para isso, parti de suas experiências corpóreas e começamos a questionar premissas orientadoras do paradigma monolíngue. Assim, comecei a interrogá-los sobre aquilo que compreendiam por língua e, da mesma forma, questionei se eles se consideravam falantes bilíngues. A resposta, o leitor deve estar se perguntando, não poderia ser mais óbvia: não se consideravam bilíngues, afinal, conheciam apenas “algumas palavras de outras línguas”. Além disso, repetia-se um velho discurso que parece assombrar a educação linguística brasileira: “eu não sei nem português direito. Quem dirá ser bilíngue”.

Seguimos com nossa conversa. Começamos a pensar, nas aulas de espanhol, como as “palavras” que cada um dispunha havia chegado até cada um de nós, o que elas representavam e como lançávamos mão de cada uma delas em nosso dia a dia. Foi assim que chegamos a uma discussão sobre repertório linguístico. Algo que nunca tinham ouvido falar, mas que parecia fazer muito sentido.

Assim, naquelas primeiras aulas, lembro-me bem de haver levado para a sala de aula, entre outros textos, uma canção gravada pelo cantor colombiano Maluma em parceria com o cantor brasileiro Nego do Borel. A partir dessa canção, cujo clipe apresenta uma visão da cidade de São Paulo a partir do topo de um edifício, uma cidade caracteristicamente superdiversa, tecemos alguns debates sobre ideologias linguísticas e chegamos à conclusão de que, nas aulas de espanhol, a comunicação poderia acontecer “em qualquer língua”. Poderíamos começar em português e instantaneamente passar para o espanhol ou para o inglês. Afinal, o que inicialmente reconhecíamos como palavras era, agora, compreendido como recursos.

Estava liberado utilizar objetos, movimentos, cores e tudo mais que acreditassem necessário. Ou seja, poderíamos utilizar qualquer recurso que pudesse contribuir para a nossa comunicação.

Na condição de professor, eu tentaria trazer para a sala de aula a maior quantidade de recursos possíveis do espanhol, o que, no entanto, não me limitaria a mobilizar outros recursos, forjando, naquelas interações as minhas próprias práticas. Sob vozes que ecoavam que as aulas de espanhol eram muito diferentes das aulas de português, assim o fizemos! E o “resultado” disso... eu passo, sob *flashes*, a contar nas próximas páginas!

5.1.2 Então, “manos a la massa” (escena 2)

Nas primeiras aulas com a turma da primeira série do ensino médio, busquei estabelecer vínculos, através de atividades que nos incitassem a pensar como somos, o que queremos e como os discursos sociais podem orientar a forma como nos enxergamos. Para isso, entrelacei dois vídeos que foram publicados no canal *youtube*, um curta-metragem, “*El viaje de Robles*”, produzido na Espanha, e um vídeo do canal BOOM, “Vaga para deficiente”, produzido no Brasil.

No primeiro texto, o protagonista é Juan Robles, um rapaz com deficiência que, em busca da realização de um sonho, grava um vídeo para um concurso realizado por um supermercado, cujo prêmio é uma viagem ao redor do mundo. O curioso, no entanto, é que durante todo o vídeo o homem aparece sentado e, nos segundos finais, após desligar a câmera, nos é revelado que ele é uma pessoa com deficiência.

O segundo texto é uma pegadinha que nos levar a refletir sobre uma ação que vemos acontecer corriqueiramente, ou seja, sujeitos que estacionam indevidamente em vagas destinadas a pessoas com deficiência.

Neste dia, iniciei a aula, como sempre, cumprimentando e fazendo um apanhado do encontro anterior. Posteriormente, indaguei se conheciam o canal *Youtube* e que tipos de vídeos se vinculavam ali. A partir de então, entreguei o material impresso e começamos a pensar sobre os títulos dos textos, o que gerou uma calorosa discussão de alguns minutos.

Na sequência, assistimos ao primeiro vídeo. Enquanto caminhava em direção ao *notebook*, um aluno, Felipe, levantou a mão e me fez um questionamento:

— **Professor, como é que fala mão em espanhol?**

— **Mão?**

- **É. Mão de mão. (Levantou a mão)**
- **Se dice “mano”.**
- **Então, *manos a la massa*⁶⁴— proferiu Felipe.**

Naquele momento, hesitei por alguns segundos. À espera do *play*, talvez, os colegas não tivessem se dado conta da complexidade daquela fala. O silêncio reinava na sala, e um turbilhão tomava conta de mim. Olhei fixamente para Felipe. Ele sorria, quiçá, ansioso pelos vídeos. Sorrimos juntos. *Manos a la massa* — repliquei, dando o *play*.

Enquanto assistiam ao primeiro vídeo, eu tentava compreender aquela prática que me chamou tanto a atenção. Certamente, naquele momento eu sobrepunha aquela experiência com a que narrei ter vivido em uma aula da graduação. No entanto, a voz que respondia às práticas daqueles falantes, alunos, assumia posicionamentos distintos, destoavam.

Longe das lentes do *erro*, eu contemplava aquela mobilização de recursos que me desafiava. Sua voz, perturbadora das expectativas sedimentadas pelo monolinguismo, fazia emergir rearranjos simbólicos que desestabilizavam tanto as línguas nomeadas, o português e o espanhol, quanto uma concepção de língua forjada no âmago de uma ideologia linguística modernista.

As práticas de linguagem de Felipe que podem, em um primeiro momento, ser tachadas de *portunhol*, na contingencialidade, enfeixam sentidos que colocam em xeque, como nos sugere Canagarajah (2013), a ideia de estabilidade e imobilidade daquilo que se convencionou denominar língua. Assim, as imbricações dos recursos que corporificam seu repertório dão vida a um novo recurso, práticas autorais, que só parecem fazer sentido e só podem ser significadas naquela realidade dialógica.

Sob a égide do que discutem Penycook (2010) e Canagarajah (2013), os rearranjos performados por Felipe trazem à tona uma premissa elementar da comunicação bilíngue que tem sido dissipada pelas ideologias monolíngues, o fato de a comunicação emergir a partir de práticas de negociação locais e não da perspectiva de códigos compartilhados que precede à agência dos falantes.

Ao dar vida a essa nova prática, ***manos a la massa***, Felipe lança mão de recursos da língua nomeada português e da língua nomeada espanhol para

⁶⁴Essa *escena* deu origem a um artigo científico e a uma discussão que apresentei numa mesa redonda no VII Congresso Nordestino de Espanhol.

performar seus próprios recursos, o que o permite agir, participar das atividades naquela sala de aula. É através desses recursos que ele projeta seu potencial falante, o professor, convidando-o, assim, à interação, à legitimação de suas performances.

Dessa forma, conceber as práticas de Felipe pelas óticas do monolinguismo, sob a designação de *portunhol*, implica um silenciamento desse corpo agente que, transpondo os muros da normatividade linguística, por meio de ações complexas e dinâmicas, produz entendimentos que não podem ser, satisfatoriamente, interpretados por uma concepção referencialista de língua. As dimensões performativas e simbólicas de suas práticas constituem um conjunto complexo de incorporações e assimilações situadas que corporificam aquilo que Busch (2015) denomina *Spracherleben*. Suas materialidades, o que nos fica mais evidente, estão cingidas por trajetórias biográficas complexas, cujos recursos linguísticos são mobilizados e dinamicamente combinados e remodelados, permitindo sua autorrepresentação na/pela linguagem. Ao performar ***manos a la massa***, Felipe mobiliza não só recursos linguísticos estruturais, mas também mobiliza valores, experiências, assumindo posicionamentos nessa sala de aula. Por esse prisma, essas práticas, que implicam recursos em movimentos, operam numa lógica de trans-sistemas, forjando, na inversão da razão monolíngue, significados que não preexistem aos movimentos de agência do falante.

Na lógica da mobilidade e da agentividade, nas práticas de linguagem de Felipe a noção sistêmica de língua cede lugar à noção de repertório linguístico, tal como descrito por Busch (2015), onde, numa perspectiva ecológica, sua mobilização de recursos, essencialmente biográficos, performativos e multimodais, engendram sentidos sempre situados num espaço-tempo, a sala de aula de espanhol. Diante dessa performatividade, os recursos mobilizados por Felipe, fragmentáveis, adaptáveis e fluidos indexalizam processos contínuos de deslocamentos de sentidos que, nas experimentações locais, forjam a vida social.

Em oposição às visões cômodas sobre o fenômeno *portunhol* como mescla, alternância ou interlíngua que empalidecem os corpos, defendo que as práticas de linguagem de Felipe, substancialmente processuais, multimodais, performativas e contingenciais, como já mencionei, corporificam o fenômeno das práticas translíngues.

Distante, então, da racionalidade binária certo-errado, própria de um pensamento ortodoxo, silenciador, colonialista e desconhecedor da mobilidade e da vida social, as práticas translíngues materializadas por Felipe na minha sala de aula de espanhol, questionam, como nos recordam Garcia e Li Wei (2014), premissas fundadoras do pensamento monolíngue, como a ideia rígida de separação das línguas nomeadas e a compreensão do falante bilíngue como dois monolíngues, em que sistemas linguísticos operam isoladamente.

A respeito de tudo que pontuei até aqui, esse fenômeno, em oposição às visões essencialistas que marginalizam significados inovadores e se eximem da reflexão sobre as experiências de corpos moventes, propõe novos desenhos sociais que emergem da projeção das experiências corpóreas entre o eu e o Outro.

Na condição de professor, naquele momento, negocieei, cooperativamente as disposições locais performadas por Felipe, alinhando-me, portanto, à sua contingencialidade transformativa e criativa de produção de voz. Defendo, portanto, que é através do fenômeno *translanguaging* que Felipe se move entre os recursos reconhecidos como pertencentes ao português e ao espanhol para transbordar seus sentimentos, suas expectativas e participar na minha sala de aula. Dessa maneira, acredito que minha postura, que pressupõe alinhamento aos movimentos de engajamento de Felipe e, conseqüentemente, à desestabilização das premissas no monolingüismo, favorece a criação de espaços mais seguros, como sinalizam Garcia e Li Wei (2014), onde a mobilização de recursos linguísticos que corporificam, ininterruptamente, esse repertório linguístico encontra potencialidade.

Diante disso, argumento que o estranhamento das práticas translíngues, compreendidas, na perspectiva do monolingüismo como “erro”, improdutividade, mescla alternância, gambiarra, entre outras ideias que já apontei nos capítulos 2 e 4, está associado às ideologias impingidas em nossos corpos. Nessa ótica, a sala de aula constitui um espaço de vigilância e de controle e, por isso, as ações performadas ali devem obedecer a padrões de homogeneização socialmente convencionalizados, que apagam a complexidade das performances de sujeitos que vivem em um mundo real.

Na contramão do monolingüismo, o fenômeno das práticas translíngues, materializado por Felipe, acomoda uma compreensão de comunicação baseada na negociabilidade e na diversidade dos recursos que constituem a ecologia local. Tal premissa marca, indubitavelmente, a imprevisibilidades das interações cotidianas em

um contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e nos revela uma característica fundadora das interações bilíngues que é o deslizar por recursos politicamente denominados “línguas”.

Aproximando-me de Canagarajah (2013; 2017), argumento que a materialidade linguística é apenas um dos diversos recursos multissemióticos que se interseccionam na fricção dos repertórios linguísticos da minha sala de aula e que, por limitações diversas, não consigo trazer para essa tessitura textual. Como venho discutindo, as práticas translíngues consistem em um fenômeno que é processual, dinâmico, fluido, multissemiótico e corpóreo, por isso para que o leitor pudesse mergulhar profundamente nesse universo simbólico, eu gostaria de poder trazer para este trabalho a voz, o olhar, as expressões faciais, os movimentos, a postura, a aclimação, a sinecologia, as interpelações dos corpos que transbordam a vida nesse *trans*-espaço que é a sala de aula.

É, portanto, a partir desses movimentos situados num espaço-tempo, encharcados pelas dinâmicas político-históricas, que eu e Felipe negociamos nossos recursos, nossos sentidos, sedimentados na intersubjetividade. Assim, alinho-me a Busch (2015) por creditar que os significados móveis e fluidos performados por Felipe não emergem apenas de estruturas linguísticas das línguas nomeadas, mas de um conjunto complexo de recursos que constitui um domínio heteroglóssico de limites e potencialidades. Essas práticas transformativas que, como nos propõe Canagarajah (2013; 2017), performadas na diversidade e na imprevisibilidade geram novos sentidos e novas gramáticas contribuindo para o sucesso das comunicações locais.

Sob esse olhar, reafirmo que suas práticas, trans-sistêmicas, que constituem suas práticas translíngues, refutam o status de estabilidade das línguas nomeadas, já que revelam experiências sociais situadas nos diversos domínios nos quais esse repertório transita. Assim, essas práticas inovadoras, como venho apontando, recusam a visão externalista de linguagem, colocando em xeque a natureza inventada dos limites das línguas nomeadas.

Nessa direção, a lógica do imobilismo linguístico, que insiste em conceber a linguagem a partir de sistemas homogêneos que são utilizados em diferentes espaços comunicativos, cede lugar a lentes em que os sentidos, emergentes de um repertório biográfico complexo, transbordam significados que colocam em perspectiva de corpos que não preexistem e nem se preconfiguram aos nossos

contextos comunicativos cotidianos. Dito de outra forma, as práticas translíngues, materializadas nas práticas de Felipe, inauguram novas vidas sociais, indexicalidades que, ao fissurarem significados essencializados, cristalizados, num fazer performativo contínuo, ressaltam a dinamicidade, a imprevisibilidade do mundo social.

É através desses significados performativizados, que emergem na interação local, que os participantes perspectivizam o mundo, construindo visões que apontam para quem são, onde, quando, porque e para que estão. Essa ótica, me leva a argumentar, portanto, que o mundo social da sala de aula de aprendizagem de espanhol não precede ao discurso, mas é forjado por mim e por Felipe em nossas práticas linguagem, móveis, passageiras, indexicais.

Concluo, dessa forma, que é através desse fenômeno complexo, as práticas translíngues, de onde emerge outra forma de ser no mundo social, que Felipe traz para a sala de aula de espanhol suas trajetórias sociais, balizadas por valores sociais e culturais. Nesse *trans*-espaço, que propicia a emergência de uma consciência metalinguística, Felipe se apropria, assimila e dá sentido a recursos que indexicalizam universos simbólicos no mundo real, tornando possível sua comunicação, sua agência, sua existência, sua identidade de falante em mundo tão superdiverso, marcado por relações tão complexas.

5.1.3 “*lo sono felice per stare qui con voi*” (escena 3)

Entre as tantas memórias que eu posso mobilizar para este trabalho, poder refletir sobre uma viagem que eu e meus alunos realizamos à capital mineira, Belo Horizonte, é, sem dúvida, trazer para a discussão experiências múltiplas que extrapolam o contexto de sala de aula e transbordam nossas experiências corpóreas em outros espaços e com outros repertórios.

No mês de agosto de 2018, alguns alunos do primeiro ano me fizeram um convite. Nas semanas seguintes, a Secretaria de Educação de Minas Gerais iria promover um encontro de três mil estudantes das duas primeiras séries do ensino médio integral e cerca de 260 professores, de 62 escolas públicas do estado de Minas Gerais. Assim, para que pudessem participar das atividades, os alunos deveriam eleger cinco professores que quisessem e que tivessem disponibilidade

para acompanhá-los, entre os dias 03 e 07 de setembro, período em que ocorreria os “Diálogos Abertos com a Capital”.

O evento propunha uma série de ações que buscavam dialogar com as experiências de implantação do ensino médio integral. Sendo assim, fiquei muito feliz por ter sido um dos professores escolhidos e não tive dúvidas em aceitar. Assumiria, então, junto com mais quatro colegas, o compromisso de estar com eles durante uma semana, nas diversas atividades propostas.

Logo após o convite, que havia sido realizado a mim e a mais quatro professores, a notícia se espalhou pelos corredores da escola. Os boatos ressoavam que os estudantes do primeiro ano viajariam para Belo Horizonte por uma semana com todas as despesas pagas pela Secretaria de Educação. Após o café na sala dos professores, como de praxe, eu aguardava o momento de voltar para a sala de aula quando o assunto sobre a viagem surgiu. Imediatamente, naquela sobreposição de vozes, ouvi uma que alertava para a escolha dos professores. Naquela voz, a escolha parecia justa e que combinava com o perfil da turma, já que na aula de espanhol só se trabalhava com vídeos e músicas e nas aulas de Arte os alunos “pintavam com o dedo”. Eu não tive alternativa, sorri e me calei. Afinal, no seu entendimento sobre educação, aquela professora tinha um pouco de razão.

As semanas seguiam e nos preparávamos para a tão esperada viagem. Eu, o professor de Arte, a professora de Geografia, a professora de dança e a coordenadora no ensino médio integral, em parceria com a direção da escola, ajustávamos os detalhes da viagem — que eram muitos!

Assim, no dia 02 de setembro de 2018, embarcamos para Belo Horizonte. Durante nossa viagem, entre músicas e brincadeiras, começamos, repentinamente, a *hablar* espanhol. A euforia que tomara conta dos nossos corpos projetava expectativas sobre as atividades que desenvolveríamos na cidade de Belo Horizonte — que embora fosse uma velha conhecida para mim, era totalmente novidade para os estudantes. Assim, enquanto percorríamos os quilômetros que nos aproximavam de uma nova experiência, mobilizávamos nossos repertórios e deslizávamos entre os recursos que se entrelaçavam impetuosamente.

Entre as conversas vocalizadas por aquelas vozes agitadas, a professora de geografia nos confessou:

— *lo sono felice per stare qui con voi.*

Sob aplausos calorosos, ela nos contou que havia estudado italiano durante a faculdade. A conversa seguiu com três comentários, um meu e outros dois de dois alunos:

— **Mira, como en un viaje se puede descubrir todo. La profesora de geografía habla inglés y también italiano.**

— **Habla mucho bien — exclamou Tamiris.**

— **Yo soy fueda — exclamou João.**

— **Vosotros sois muuuy hablantes.**

Rimos todos. Começamos, já nas primeiras horas daquela jornada, a imbricar nossas experiências, nossas vivências e nossos recursos que, numa perspectiva colaborativa, nos permitiam produzir agência, autoria, vozes que desafiavam as relações de poder ditadas, nos emancipando enquanto sujeitos de nossas próprias aprendizagens.

Na contramão dos silenciamentos do monolinguismo, cujas premissas preconizam a comunicação baseada em normas gramaticais compartilhadas e idealizadas em um modelo ideal de falante, nossas práticas ruem ideias calcificadas. Assim, nossas materializações, entendidas por mim como uma das faces das práticas translíngues, dão lugar a tessituras, práticas complexas que, na imbricação de nossos repertórios, propõem sentidos dinâmicos, trazendo à tona nossas histórias, experiências e nossos percursos individuais.

Por esse olhar, a professora, que havia estudado, formalmente, italiano há pelo menos dez anos, traz para essa interação dimensões performativas que, imprevisíveis, revelam seu percurso biográfico, suas vivências, suas incorporações de valores sociais e culturais que, interseccionadas com as disposições locais, forjam a vida local.

Para além das compreensões das línguas nomeadas, o que parece nos interessar nessa conversa é tão somente o posicionamento interativo que, na confluência de recursos reconhecidos socialmente como pertencentes às línguas nomeadas italiano, português e espanhol, colocam em evidência corpos que se interpelam e se autorrepresentam na intersubjetividade.

A potencialidade que marca a emergência desses recursos converge, portanto, para a o pensamento de García (2009) quando argumenta em favor de uma concepção de língua como verbo, i.e., “*to language*” (GARCÍA, 2009). Esse alerta destrona, assim, a noção de bilinguismo aditivo, em que o falante bilíngue é visto como dois monolíngues em um.

Nesse movimento de engajamento, que pressupõe afiliação às disposições estratégicas, a proposta de Canagarajah (2013; 2017) parece fazer bastante sentido, já que fica evidente o fato de esses recursos operarem numa lógica simbiótica, cuja influência, contrariamente aos pensamentos de interlíngua, *mescla* e *alternância*, é positivamente transformativa, fundindo novos significados, novas gramáticas e novas realidades que potencializam os repertórios linguísticos desses falantes.

Meu argumento, então, caminha na direção de que é através do fenômeno que assumo como práticas translíngues que desafiamos posicionamentos puristas para desenhar nossa vida local. Como venho reafirmando, as fricções desses repertórios, idiossincráticos, fazem emergir práticas que evidenciam experiências corpóreas que, mobilizadas contingencialmente em disposições estratégicas, apontam para a transgressão das barreiras imaginadas entre as línguas nomeadas.

Se assumíssemos uma compreensão de língua enquanto código, poderíamos, então, falar em *mescla*, *alternância*, *interlíngua*, o que nos conduziria a um apagamento da vida social, da intersubjetividade. Não obstante, para além de descrições morfológicas, sintáticas, fonológicas — que na minha concepção já vem sendo realizadas há décadas e se mostram improdutivas para compreender o fenômeno que me traz a esta tese — essas performances, essas mobilizações nos convocam a um deslocamento de sentidos estáticos, engessados que, na adaptabilidade contingencial, são despertados do adormecimento das gramáticas, dos dicionários e, nesse fenômeno complexo denominado práticas translíngues, corporificados na experiência com o Outro.

Assumo, desse modo, que meu lugar de fala não me permite tratar esse fenômeno como algo desviante, errôneo, monstruoso, abominável, mas, ao contrário, num olhar de aprendizagem, sob a ótica da mobilidade, do engajamento, das performances dos repertórios, argumento que essas práticas translíngues, distantes dessas noções que empalidecem os corpos, transbordam uma ótica social, colocando, por conseguinte, no primeiro plano desta tese a perspectiva dos falantes que, num processo próprio de sujeitos que vivem no mundo real, desenham a vida

social local. Em outras palavras, as práticas translíngues aqui apresentam não devem ser vistas – e aqui não são – como improdutividade, mas sim, como um fenômeno próprio de sujeitos que, em movimento, lançam mão de recursos para construir suas próprias histórias, para participar de interações locais nas quais a mobilização de recursos é contingencialmente negociada.

5.1.4 Conhecer mais o mundo: “*es bien legal e eu achei isso muito nice!*” (*escena 4*)

Nos setes dias em que estive com meus alunos em Belo Horizonte, vivi intensas experiências que, para além dos muros da escola, me permitiram conhecer um pouco mais sobre cada um deles.

Entre as diversas atividades que participamos durante o evento “Diálogos Abertos com a Capital”, a visita ao Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico de Inhotim, localizado em Brumadinho, a 60 quilômetros de Belo Horizonte, foi, sem dúvida, uma das experiências mais incríveis.

O Instituto Inhotim é a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil e considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina. A instituição, sem fins lucrativos, começou a ser idealizada na década pelo empresário Bernardo de Mello Paz, que decidiu transformar sua propriedade de quase mil hectares em um museu a céu aberto. Localizado dentro do domínio da Mata Atlântica, o espaço conta com uma área total de 7,86 km² que compreende uma área de preservação ambiental e jardins, galerias, edificações e fragmentos de mata, além de cinco lagos ornamentais.

Figura 22: Vista área do Instituto Inhotim



Fonte: Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Inhotim. Acesso em: 07 de junho de 2020.

Recordo-me que naquele dia nos despertamos bem cedo — por volta das seis horas da manhã —, tomamos café no hotel e seguimos para Brumadinho, em um ônibus que havia sido fretado pela Secretaria de Educação. Os alunos, ainda meio sonolentos, contemplavam a paisagem daquela manhã ensolarada ao mesmo tempo em que tentavam interagir com as discussões sobre os aspectos da topografia que eram tecidas pela professora de geografia.

Cerca de uma hora e meia depois, chegamos a Inhotim. Entre aquelas dezenas de ônibus, nosso guia nos deu as primeiras orientações. Embora eu já houvesse ido a Inhotim por duas vezes, aquela experiência era realmente singular. Iniciamos nosso percurso e passamos a visitar as galerias. Os alunos, irradiantes, tiravam foto a cada dois passos.

Enquanto caminhávamos entre aquelas obras de arte, deslizávamos entre os recursos que constituíam nossos repertórios:

- Arthur, ¿Qué te parecieron las artes, las obras que nosotros hemos visitado? — Perguntei.
- En una, em uma palavra increíble.
- Arran. ¿Increíble?
- Sí, sí. Son muy...
- Diferentes — Disse Joan (como uma entoação reconhecida como espanhol).

- **Diferentes — concordou Antônio.**
- **Arran.**
- **Son cosas que no esperamos ver en la... no dia a dia de nuestra vida**
- **Urrum.**
- **E... Es bien legal (es “bien” - com uma entoação reconhecida como espanhol).**
- **LEGAL! (Com uma entoação reconhecida como português)**
- **Urrum. Muy bien, muy bien.**

Como fica evidente, um aspecto provocativo nessa conversa entre mim e dois alunos — Antônio e Joan —, consiste na mobilização de recursos que são considerados como pertencentes a duas línguas nomeadas, o português e o espanhol. Para além de uma proposta de comunicação baseada na gramática, na estrutura, a interação acima revela práticas de co-construção e de negociações que, na intersubjetividade, engendram sentidos locais.

A minha pergunta, em que predominam recursos reconhecidos como espanhol, convida Antônio a realizar uma avaliação das galerias, das obras que visitamos. Em resposta a essa oferta, Antônio mobiliza, em seguida, recursos que são reconhecidos como pertencentes ao português e ao espanhol. No entanto, o leitor deve ter observado que, para além desses recursos nomeados, emerge do repertório do estudante uma performance que, nas línguas nomeadas, não pertence nem ao português e nem ao espanhol, a saber, “incrível”.

Por uma ótica monolíngue, seríamos convidados a entender essa performance como algo impróprio, já que ela não pode ser situada nas línguas nomeadas, entidades rígidas e estabelecidas — como nos apontam Canagarajah (2013) e Garcia e Li Wei (2014). Não obstante, afiliando-me, aos estudos translíngues proponho um descolamento dessa visão.

Se pensamos na atividade situada, talvez, seja primeiramente importante chamar a atenção para o engajamento dos falantes na interação. Em “En una, em uma palavra increíble”, em resposta ao professor, ele mobiliza recursos de seu repertório para performar seus próprios recursos, em respostas a demandas contingenciais. Assim, ao transpor o muro da normatividade linguística, Antônio, numa perspectiva ecológica, propõe práticas autorias, materializadas nas práticas translíngues, que o permitem agir no mundo, interagir naquele momento comigo.

Na sequência, destaco que não há uma correção explícita, mas, tão somente, uma mobilização de recursos que traz para essa comunicação os recursos que foram incorporados ao meu repertório e que, na condição de professor, ofereço como uma possibilidade para que Antônio realize novas assimilações, potencializando, assim, o seu repertório.

Sendo assim, na fricção desses repertórios, as minhas performances parecem convidar Antônio a novos rearranjos que podem ampliar seus recursos reconhecidos socialmente como língua espanhola. Acredito que seja interessante destacar que, para além da materialidade, como nos chama a atenção Busch (2015), subjazem a essas performances condições emocionais, vivências situadas num tempo-espaço que são mobilizadas, na contingencialidade, fazendo emergir sentidos negociados num domínio heteroglóssico de limites e potencialidades, que trasbordam num fenômeno extremamente dinâmico, processual, agentivo e autoral, as práticas translíngues.

Nesse espaço seguro, Joan, amigo de Antônio que caminhava ao nosso lado, reivindica seus próprios espaços de agência ao propor sua compreensão sobre as galerias que visitamos. Em um movimento de engajamento, Antônio alinha-se ao amigo, tomando para si tanto as impressões do amigo e sustentando suas práticas de linguagem.

Na sequência, o que vemos são novas mobilizações, materializadas em novos recursos, novos rearranjos. Sua materialidade linguística, o que nos fica evidente na superfície desse corpo, nos revela recursos que se aproximam, primordialmente, daquilo que é reconhecido como espanhol, neste momento.

Nesse sentido, conceber que essas mobilizações materializam um fenômeno complexo que transcende as línguas nomeadas implica reconhecer que nas interações bilíngues os corpos transitam entre os recursos que corporificam seus repertórios para, na contingencialidade, performar seus próprios recursos. Por isso, alinho-me a Canagarajah (2013; 2017) para dizer que dessa percepção decorre um entendimento de que esses recursos, socialmente reconhecidos como línguas nomeadas, são fragmentáveis, adaptáveis, fluidos e que suas imbricações constituem movimentos dinâmicos, criativos e potencializadores dos corpos que reivindicam voz, participação, no mundo real. Frente ao que argumentei, reiteradamente, até este ponto, acredito que seja pertinente tecer, então, algumas relações.

Propor um deslocamento de ótica da noção de *portunhol*, calcificada no imaginário monolíngue brasileiro, para a noção de práticas translíngues implicar assumir que as concepções que apresentei no capítulo 3, a saber, interlíngua, alternância de código e mescla de código não são suficientemente responsivas frente à complexidade que envolve a fricção de repertórios linguísticos individuais no meu contexto de prática — me atrevera a dizer que elas não são em contexto nenhum — e passo a explicar o porquê.

Primeiro, as noções de interlíngua, alternância de código e mescla de código, que apresentei neste trabalho, assumem que as línguas são entidades fechadas, o que me leva a acreditar que a aprendizagem, nessas visões, é entendida como uma repetição, uma mimeses, o espelho de uma realidade pronta, referencial, a língua nacional. Da mesma forma, considerar que essas práticas constituem um limbo, um caminho intermediário, apaga todos os movimentos de agência desses corpos que, num espaço-tempo, se movem entre performatividades e recursos autorais.

Ademais, acreditar que, no contexto de celeridade atual, a comunicação deve estar baseada na gramática e não nas práticas de negociações locais, além de ser falacioso, traduz um desconhecimento da vida e da mobilidade social, onde pessoas, textos, discursos existem em um mundo real.

Como fica evidente, portanto, a partir das discussões que teci, a imprevisibilidade e a prática, balizadas por negociações locais, como apontam Canagarajah (2013) e Garcia e Li Wei (2014) são a norma das interações bilíngues, multilíngues. Por isso, acreditar numa comunicação que privilegia modelos ideais de falantes, os nativos, bem como pressupostos gramaticais compartilhados, a meu ver, implica um distanciamento entre falante e vida social, que, por sua vez, é forjada nas imbricações dos corpos.

Igualmente, assumir um posicionamento acerca do fenômeno *portunhol* sob as lentes monolíngues significa reforçar a ideia de uma língua nacional e, portanto, insistir na ideia de “erro”. Tais percepções, centradas na perspectiva do código, apagam as trajetórias que propõe significados criativos, dinâmicos e próprios de falantes em contexto de aprendizagem. Além disso, argumento, ainda, que essas lentes essencializadoras, calcadas num valor de verdade absoluto e, portanto, reguladoras dos corpos, sufocam a intersubjetividade e empalidecem essas vozes sociais que se encontram em processo de aprendizagem formal.

Isso posto, acredito que tenha ficado claro para o leitor que, a partir das

minhas vivências como professor de espanhol, em uma escola pública de periferia, minha defesa caminha numa direção de cisão com esse pensamento cartesiano que insiste em pensar os significados como representações autênticas de uma lógica binária palavra-significado e, conseqüentemente, certo-errado. Assim, ao sustentar que essas performances corporificam o fenômeno das práticas translíngues, minha proposta é de que essas práticas são atos performativos complexos que, permeados por exercícios de agência, permitem, ininterruptamente, que meus alunos ajam no mundo.

Logo, assumindo que a língua(gem) é um fenômeno ideológico por excelência, advogo que práticas de linguagem sejam examinadas para além do seu desabitado aspecto formal, isto é, é preciso pensar as ações, as negociações de sentido e as rupturas com os padrões normativos como uma forma contingencial de produzir voz, autoria — como tenho repetido, incessantemente, ao longo desta tese. Assim, esse fenômeno que emerge nas linhas imaginárias delimitadas pelo monolinguismo revela a permeabilidade dos recursos, das línguas nomeadas, que constituem e potencializam os repertórios linguísticos individuais.

5.2 MEU PERCURSO DE (DES)ENCONTROS: O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET/RJ) — CAMPUS VALENÇA

Como relatarei anteriormente, no ano de 2019, após minha aprovação num concurso para Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), me desliguei no estado de Minas Gerais, onde lecionei entre os anos de 2013 e 2019⁶⁵. Assim, no dia 09 de agosto de 2019, assumi aulas de língua portuguesa na primeira e na segunda série do ensino médio, no campus Valença. Naquela oportunidade, embora meu concurso exigisse dupla habilitação (português e espanhol), o nosso campus ainda não oferecia aulas de línguas espanhola. Por isso, na minha percepção, a minha chegada poderia trazer para essa instituição novos horizontes, entre eles, as aulas de língua espanhola.

⁶⁵Nesse período, lecionei, no estado de Minas, sobretudo, aulas de língua portuguesa.

Nos primeiros meses de CEFET/RJ campus Valença⁶⁶, num movimento de apresentação com os alunos, mencionei a ideia de inserir aulas de espanhol na grade no ensino médio, que foi prontamente aclamada por eles. Lembro-me, nitidamente, que uma aluna arrancou uma folha do caderno e propôs que realizássemos um abaixo-assinado para ser entregue à coordenação. Com a extinção da obrigatoriedade do ensino de espanhol, em 2017, talvez alçar essa ideia fosse, no mínimo, um projeto ousado — e foi!

Dessa forma, após uma conversa com os alunos e alguns pares, apresentei nosso interesse à coordenação e à direção do campus. Nesse primeiro movimento, os caminhos pareciam mais fechados, visto que essa demanda precisaria passar por uma série de instâncias burocráticas e não parecia, por parte daquela coordenação haver um interesse nessa inserção.

Entre os anos de 2020 e 2021, anos de uma intensa pandemia que assombrou o mundo, a COVID-19, lecionamos de forma remota. Dessa forma, dada a gravidade da situação mundial, somente no fim de 2020 retomamos as aulas presenciais. Nesse período, agora com uma nova coordenação do ensino médio, rerepresentei a proposta. Imediatamente, recebi a notícia de que, em 2021, o nosso Projeto Pedagógico de Curso (PPC) passaria por algumas mudanças e que, por isso, eu deveria formalizar a proposta através da criação de uma ementa. Assim o fiz. Nesse contexto, em 2022, duas aulas de espanhol foram incluídas na grade da primeira série do ensino médio, em nosso campus — uma vitória!

⁶⁶De acordo com as informações retiradas do site da instituição, a vinculação deste *campus* ao Cefet/RJ advém da federalização do Instituto Técnico e Profissionalizante do Vale do Rio Preto – ITERP, no município de Valença. O ITERP foi construído e equipado com recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, por força de convênio celebrado entre o Ministério da Educação e a Fundação Educacional D. André Arcoverde. Sua apresentação à sociedade como unidade federal de educação aconteceu no dia 1º de fevereiro de 2010. Teve como pioneiro o curso técnico em Agroindústria. Em 2013, implantou-se o curso técnico em Segurança do Trabalho na modalidade EAD e, em 2015, o curso técnico em Meio Ambiente e os técnicos integrados em Alimentos e em Química. Na educação superior, o *campus* possui bacharelado em Engenharia de Alimentos, em período integral, e bacharelado em Administração, em horário noturno. Em 2015, passou a oferecer a pós-graduação *lato sensu* intitulada “Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino” (<https://cefetvalencaposeduc.wordpress.com/sobre-o-curso/>). Em 2018, ofereceu a pós-graduação *lato sensu* de “Ciência e Tecnologia Cervejeira”, que durou até 2019.

Figura 23: Entrada CEFET/RJ campus Valença



Fonte: Fernandes (2023)

Dessa forma, em 2022, comecei a lecionar língua espanhola nas duas turmas da primeira série do ensino médio integrada, respectivamente, aos cursos Técnico em Química e Técnico com Alimentos⁶⁷. Sobre essa experiência, optei por selecionar algumas *escenas* que recupero das aulas com a turma da primeira série do curso de Técnico em Alimentos. Assim, passo, então, na próxima seção, a relatar as minhas memórias.

5.2.1 A autoetnografia do encontro: deu certo! – o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) – campus Valença (*escena 5*)

Retomo aqui a fala da seção 5.1.1, quando mencionei que os primeiros contatos sempre me trouxeram um “frio na barriga”. A experiência, constantemente, cedia lugar ao inesperado, à incerteza. A cada ano, a cada nova turma, novas expectativas, novos trabalhos, novas demandadas, novas buscas.

Nesse primeiro momento, buscarei falar um pouco do meu primeiro encontro com a turma da primeira série no ensino médio do curso Técnico em Alimentos para, em seguir, apresentar, na *escena 6*, discussões sobre uma atividade específica, que aconteceu no mês de março de 2023.

⁶⁷Nesses cursos, leciono, ainda, língua portuguesa para as segundas séries e para a terceira série integrada ao curso Técnico em Química.

Nossas aulas se iniciaram no mês de fevereiro de 2023, numa terça-feira.

— ¡Buenos días! (riram praticamente todos)

— Bom dia! – responderam, num tom tímido, as poucas vozes que ousaram a responder àquele cumprimento.

— ¿Cómo estáis?

Todos me observavam, me olhavam, desconfiadamente, como se eu fosse um maluco que, do nada, tivesse entrado naquela sala falando uma língua “desconhecida” e, ousadamente, pressupondo que me entenderiam, que nos comunicaríamos — até acho que deu certo!

— Pessoal, meu nome é Rafael e eu sou professor de espanhol. Na verdade, eu também dou aula de português aqui e, em algum momento, vocês também terão que me aguentar de novo.

— Professor, você dá aula de português para qual ano?

— Ixi! hoje, eu estou com as turmas de segundo e uma turma de terceiro.

— Então, você vai dar aula para gente no ano que vem.

— Provavelmente.

— Legal.

— Pessoal, vamos lá? Eu separei esse encontro para a gente bater um papo. Pode ser?

Vamos lá! Vocês já tiveram contato com o espanhol em algum momento?

— Ah, eu nunca estudei. (aluno 1)

— Eu tive na outra escola. (aluno 2)

— Eu acho difícil. (aluno 3)

— Eu já. (aluno 4)

— Oba! Em que contexto, pessoal?

— Professor, eu tive na outra escola. Lá no ensino fundamental, mas eu não lembro muita coisa não.

— Então, você pode auxiliar a gente, né?

— Eu não.

- Para! Vai sim! (risos)
- Pessoal, vamos lá... quem aqui já teve contato com o espanhol levanta a mão aí. Nossa! Quatro alunos?
- Luiza, em que contexto você teve contato com o espanhol?
- Professor, na outra escola, mas só um ano. Eu não me lembro de nada!
- Duvido. (risos)
- Sério professor!
- Tá bom. Vamos ver isso...
- Melissa, e você?
- Professor, eu morei nos estados unidos e á eu tive contato com o espanhol.
- Sério? Fala mais para gente sobre isso.
- Ah, não, professor.
- Você fala espanhol?
- Não. (risos)
- Ai, ai, ai...
- E você, José?
- Ah, professor, nós estudamos na mesma escola. Lá tinha espanhol no oitavo ano.
- Boa! E você curtia?
- Ah, mais ou menos.
- Por quê?
- Ah, sei lá.
- Acho difícil. Era meio chato.
- O que é chato?
- A língua é complicada.
- Fala mais sobre isso.
- Ah, professor, eu não sei. A gramática.
- E será que essa gramática não se aproxima mais do português do que o alemão, por exemplo?
- Ah, professor, com certeza!
- Então, será que deve ser mais tranquilo, gramaticalmente pensando, para você aprender espanhol do que para um alemão?

— É. Talvez.

— Bora lá?

— Tá.

— E você?

— Ah, professor, meu nome é Gabriel. Eu estudei com eles. Tive espanhol na outra escola.

— E como era?

— Igual. Chato para caramba!

— Uai, por quê?

— Só copiava, professor. Só gramática!

— Entendi. Mas gramática é importante, né?

— Ah, é professor...

— Vamos ter gramática aqui também.

— Ah, não, professor — choro coletivo!

Mas vamos falar também! Vamos copiar, exercitar, conhecer vocabulário, pensar a linguagem no cotidiano. Beleza?

E por falar nisso... pessoal, os outros aí... ninguém nunca ouviu uma música, uma série, um filme em espanhol?

— Já! (ressoaram as vozes menos timidamente)

— Uai, então vocês já tiveram contato com o espanhol, né?

— É... já...

— Vamos falar disso, pessoal? (olhavam-me desconfiadamente)

— Professor, eu gosto de espanhol.

— É?

— Eu acho muito legal. Eu quero aprender!

— Opa! Gosto disso! Bora!

— Então, me diz aí, você que quer aprender... o que é uma língua para você? E mais do que isso... o que é aprender uma língua para você?

— Ah, professor, uma língua é uma forma de falar, uma maneira de compreender e ser compreendido.

— Uau! Que ideia boa!

— Mais alguém aí? Vamos lá!

— Ah, uma língua é uma forma de comunicar. É palavra.

— Isso é um bom caminho para a gente pensar, né?

- Eu acho que língua tem a ver com regra também.
- Regra?
- É. Falar uma língua é saber algumas regras também.
- Aí, você entra num ponto interessante que a gente chegou a falar um pouco, né? Língua também é gramática!
- Isso.
- Pessoal, então, eu vou trazer algumas ideias para a gente discutir e propor uma pergunta aqui, ok?
- Ok.
- Tá.
- Pessoal, tradicionalmente, a gente entende língua como um conjunto de regras, um combo de gramática, né? Então, hoje, para além disso, mais do que nunca, algumas correntes da linguagem defendem que língua é muito mais do que isso. Tipo, língua é cor, é gesto, é movimento, é olhar, é forma de se vestir, é tom de voz. O que acham disso?
- É. Eu também acho.
- Eu concordo, professor.
- Então, por exemplo, a forma como o Pedro se veste, o corte de cabelo, o tom de voz ... isso tudo poder dizer algo sobre ele, né? Sobre os gostos, sobre as cores que ele gosta, por exemplo.
- É.
- Então, pessoal, pensando nisso, vocês acreditam que duas pessoas que falam duas línguas diferentes podem se comunicar?
- Pode.
- Pode sim.
- Eu acho que sim.
- É. Acho que pode.
- E como isso acontece, então? Ou melhor, como isso pode acontecer?
- Ah, professor, por gestos?
- Pode ser.
- Pode apontar, olhar, mímica.
- Pode tentar falar também.
- Boa! E nós aqui vamos tentar falar também?

- Vamos!
- Então, pessoal, hoje em dia a gente tem acesso a muitas línguas de forma muito rápida né? Como isso acontece?
- Pela internet, professor.
- Filmes.
- Séries.
- Músicas.
- Boa! Vocês são feras!
- Então, pessoal, a gente sabe muito mais, a gente conhece mais de linguagem do que a gente imagina, né? Hoje, pessoal, a gente fala em repertório linguístico. Tipo, a gente tem contato com diferentes línguas o tempo e a gente traz isso para a vida, incorpora. A gente ouve uma canção em inglês, uma série em espanhol, um filme em português, o vídeo game, os jogos trazem outras línguas...
- Isso! O meu tem italiano e japonês!
- Então, é isso! Tudo isso, pessoal, forma nosso repertório linguístico. O conjunto de contatos, de experiências que cada um de nós vive forma esse conjunto de conhecimento. É através dele que a gente age no mundo. Entende? A gente mobiliza palavras, gestos, sons distintos. Até cria palavras para se comunicar. Em situações distintas, trazemos uma linguagem distinta. Uma conversa entre amigos é diferente de uma apresentação de trabalho na escola, né?
- É.
- Aqui, vamos mobilizar nosso repertório. Ok? Vale tudo para aprender tudo e, claro, espanhol.
- Vale?
- *Ok, teacher.*
- *Yes! Welcome.*
- Gracias.
- De nadaaa! Boooa!
- *I don't speak English.*
- E você tá fazendo o que?
- Pode falar inglês?
- Pode falar inglês, português, espanhol, italiano, russo, mandarim, a

sua linguagem. Vale tudo para aprender espanhol. Inclusive, eu mesmo vou trazer todo o meu repertório. Pode ser? Vou trazer português e espanhol, tentando sempre, privilegiar o espanhol. Ok? Vamos?

— Vamos!

Nesse primeiro contato, eu percebi que a ideia de repertório havia sido a melhor ideia daquele encontro. Nessa discussão inicial, busquei inserir algumas primeiras discussões, estabelecer alguns pensamentos e suscitar provocações! **Deu certo!**

Minha intenção foi criar um espaço seguro de aprendizagem, mostrando a cada um deles que seus repertórios eram importantes, poderiam e deveriam ser utilizados e, além disso, fariam a diferença para aquele contexto de aprendizagem e poderiam ser ampliados, ali e em outro lugar, em qualquer interação. Nas palavras de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), esse espaço seguro são extremamente importantes para a aprendizagem, uma vez que potencializam a mobilização dos repertórios. Nessa lógica, a empatia é um fator fundamental.

Na condição de professor, essa interação me faz pensar muitas questões, entre elas, a mobilização desses repertórios biográficos (BUSCH, 2015) que ocorrem, naturalmente, durante a troca de falas. É nesse engajamento entre professor e aluno que parece propiciar a emergência de aprendizagens, de mobilizações e articulações e leveza de lançar-se ao “desconhecido”. É assim que os vi na sala de aula de espanhol, confortáveis, abertos a novos desafios, amparados, sobretudo, por aquilo que marca cada um, isto é, as histórias, as experiências, a linguagem, os repertórios biográficos individuais.

Sob a ótica da mobilidade, as práticas de linguagem que emergem nesse primeiro encontro são fascinantes, suas mobilizações estratégicas que tornam a sala de aula de espanhol um espaço de co-construção, colocam esses repertórios em movimento e engendram sentidos que são propostos, negociados e validos entre os interagentes que corporificam esse espaço. Nessa direção, a mobilização de recursos reconhecidos como “inglês”, “português” e “espanhol” opera numa lógica simbiótica, desalojando a ideia de monolingüismo e fraturando a projeção do que se espera, tradicionalmente, de “uma aula de espanhol”. Tal ruptura, que se sedimenta nas fissuras do monolingüismo, ressignificam sentido especializados, propondo, para essa sala de aula, rotas alternativas que mobilização de sentidos, nas quais a

imprevisibilidade e a contingencialidade operam na lógica da fluidez dos repertórios linguísticos biográficos. Em outras palavras, os caminhos traçados nesse espaço de aprendizagem é produto de um fluxo contínuo de negociações causais, que ressignificam as rotas dicotômicas tradicionais acerca do que se compreende como certo-errado, válido-inválido, produtivo-improdutivo.

É, portanto, por essa ótica, que convido o leitor a mergulhar, nos próximos parágrafos, onde apresento um trabalho específico realizado com essa turma. Imerso, então, nesse fluxo de pensamento, argumento que são essas práticas que mobilizam minha contínua aprendizagem, minha busca por uma sala de aula menos padronizada e mais contingencial, em que a educação bancária⁶⁸ ceda lugar à educação problematizadora⁶⁹.

5.2.3 “¿Mentira o verdad? uma mujer que dá a volta por cima” (Escena 6)

No mês de março, comemoramos o Dia Internacional da Mulher. Por isso, preparei uma atividade para que pudéssemos problematizar algumas questões relacionadas ao universo feminino, tais como: mercado de trabalho, concepções sociais sobre o que é ser mulher, violência de gênero, universo feminino em geral. Para tanto, propus uma aula baseada em duas canções⁷⁰, “*malo*”, interpretada pela cantora espanhola Bebe e “*todos me miran*”, interpretada pela cantora mexicana Gloria Trevi.

Esse bloco de atividades foi dividido em dois momentos⁷¹ com duas aulas de quarenta e cinco minutos cada. Num primeiro momento, discutimos concepções, ideologias e crenças acerca do que é ser mulher, hoje, no Brasil e no mundo. Desse primeiro movimento, emergiram falas que mencionavam o papel subalterno

⁶⁸ De acordo com Freire (2020), a educação bancária é um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Assim, esse modelo consiste num sistema de tradicional de ensino em que, orientado por uma lógica discriminatória, preconiza a ideia de que os estudantes devem ser assujeitados às regras. Trata-se, pois, de uma modelo que privilegia a memorização e a repetição.

⁶⁹ Na oposição da lógica da educação bancária, a educação problematizadora enseja uma relação dialógica entre educador e educando, possibilitando-os uma aprendizagem mútua, por meio de um processo libertador. Nesta educação argumenta-se que a construção de conhecimentos deve ter como princípio o cotidiano dos educandos.

⁷⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=90GqAf3zJ8s> e <https://www.youtube.com/watch?v=MsAAbvsvK4>, respectivamente.

⁷¹ Esses dois momentos originaram, respectivamente, as *escenas* 6 e 7, num trabalho contínuo de duas semanas.

delegado às mulheres, no que tange às mais diversas esferas sociais, como trabalho, família e ciência. Igualmente, alguns apontaram que, atualmente, a mulher vem despontando em cargos de liderança, sendo, essas, uma parcela considerável no que diz respeito à produção de conhecimento científico, de gestão de empresas e gerenciamento de projetos.

Em seguida, expliquei que naquela aula realizaríamos uma atividade que abordaria questões sobre mulheres e, para isso, trabalharíamos com duas canções. Pedi, então, que ficassem atentos ao vocabulário, às pronúncias e que observasse, também, os movimentos e o contexto que as ações do vídeo ocorreriam. Dessa maneira, assistimos ao vídeo da primeira canção e pedi que relatassem, em seguida, suas compreensões, suas impressões, o que ensejou discussões acerca de violência de gênero, uma vez que a canção narra a história de uma mulher que sofre, por parte do parceiro, agressões cotidianas. Num segundo momento, partimos para a canção dois, de Gloria Trevi, em que a uma figura homossexual reprimida parece “abrir as portas do armário” no qual se viu aprisionado por muito tempo. Igualmente, na mesma canção, num momento posterior, uma figura feminina rouba a cena, se emancipando de uma figura masculina cis. Ou seja, a canção aborda o sofrimento provocado pela sociedade em que vivemos, uma ruptura com os elos de uma cadeia naturalizada de hierarquia de identidade de gênero e de ações que devem ser executadas, a partir de papéis sociais rígidos muito bem definidos.

- **¡A ver! ¿Qué os pareció la canción?**
- **Ah, professor, eu gostei**
- **Acharam difícil de compreender? Que histórias se contam ali?**
- **Ah, a libertação de uma mulher, de uma trans também?**
- **Boa! ¿Podemos hablar sobre esa historia?**
- **Ah, uma *mujer* que dá a volta por cima.**
- **Isso. Que se liberta de alguns padrões, né?**
- **Quais?**
- **Os papéis sociais, aquilo que se espera. Uma mulher se liberta de uma vida de aprisionamento.**
- ***Uma mujer felice.***
- **Isso. Uma *mujer* que não era feliz e decidiu largar essa vida.**

- Pessoal, a Gloria Trevi é Mexicana e traz essa canção nesse contexto. Será que a situação no México pode ser parecida com a do Brasil?
- Ah, professor, eu acho que sim. Essa situação de opressão da mulher é algo mundial.
- Eu também acho que sim.
- ¿Investigamos? ¿Tenéis móbil? ¿Estáis conectados? ¿ tenéis acceso a internet?
- Eu tenho, professor.
- Eu também.
- A minha só pega lá fora. Posso ir?
- Puedes.
- Professor, as estatísticas são gigantescas.
- Lá as coisas parecem até um pouco pior.
- *Verdad.*
- Os índices de violência são muito altos e de impunidade também.
- Igual no Brasil, então.
- Bueno, sois muy rápidos. A ver, ¿Cómo funciona aquí?
- Ah, as mulheres são agredidas.
- ¡Cuentáanos más sobre lo que sabes!
- Ah, professor as mulheres ocupam um lugar dito inferior.
- Ah, e o agressor é sempre alguém próximo, né?
- Isso.
- Como fala marido em espanhol, professor?
- *Compañero. Se dice compañero.*
- *Isso. Los compañeros.*
- As mulheres ainda ganham menos.
- Como se fala muito?
- Muy... mucho. ¿Qué quires decir?
- *Trabajan* muito.
- Mucho.
- Isso. Trabajan mucho.
- Boa! Pessoal, olhem isso: depois de verbo a gente usa mucho, ok? Por ejemplo, los alumnos hablan mucho. Podemos usar mucho con

sustantivos también. Mirad, muchas personas, muchas mujeres viven con miedo. ¿verdad?

— Ah, tá.

— ¿Todos saben lo que es un adjetivo?

— Sim, sim.

— Uma qualidade, né, professor?

— De acurdo.

— ¿Y un advérbio?

— *Xiiii...*

— Advérbio é uma classe de palavra. Ou seja, se dividirmos nossa língua em caixinhas, as palavras podem desempenhar funções diferentes. Algumas vão dar nome às coisas, *los sustantivos*. *Otras van a calificar, por ejemplo, los adjetivos*. *Los advérbios son palabras que expresan circunstancias y acompañan verbos y adjetivos*. ¿Decir que una persona camina y decir que una persona camina rápidamente es igual?

— *Não.*

— *Então, nesse caso, a ação de caminhar foi modificada, né?*

— *Foi.*

— *Ah, entendi.*

— *¿De acuerdo?*

— *Sí.*

— *Sí.*

— *¡Vale!*

— Entonces, muy a gente usa com adjetivo e advérbio. Tipo, muy bonito, muy inteligente, muy rápido. El professor es muy bonito.

— Ahhhh, olha o cara (risos).

— ¿Mentira o verdad?

— Verdad, verdad.

Nesse exercício, num exercício memorialístico, recupero parte desse encontro em que duas canções disparam discussões que perpassam desde questões propriamente relativas ao universo do cotidiano em sociedade até reflexões de natureza estritamente gramaticais. Assim, num primeiro momento, inseridos num debate que emergem da narrativa trazida pelas canções navegamos por ações que

buscam refletir sobre questões como os papéis sociais atribuídos às mulheres, as violências cotidianas praticadas em relação ao feminino e, da mesma forma, problematizamos concepção e práticas sociais que constituem esse imaginário sobre a mulher, as diferenças de gêneros impostas pela sociedade, as expectativas, as rupturas com as normas, com os padrões e as consequências desses movimentos.

Assim, imergimos numa discussão em que as “línguas nomeadas” se fundem, evidenciando a natureza produtiva dos repertórios linguísticos (BUSCH, 2015). Muito além das noções de improdutividade e incapacidade, essa interação reivindica a agentividade que orienta e constrói minha sala de aula de língua espanhola. Isto é, as práticas de linguagem que emergem nessa contingencialidade ressignificam discursos os rígidos impostos pelo paradigma monolíngue (Canagarajah, 2013), mobilizando, para isso, recursos que, cuidadosamente negociados, propõe rotas alternativas para a compreensão tradicional, por exemplo, de ideias como falante, falante bilíngue. É na experimentação, na fricção desses repertórios linguísticos individuais, que a materialização dessas práticas translíngues, enquanto combinações complexas, desafiam entendimentos dominantes, propondo, nessa lógica, a ressignificação de seus complexos repertórios linguísticos, através de “ricos e complexos recursos comunicativos⁷²” (GARCÍA e LI WEI, 2014, p. 32).

Essas práticas translíngues reforçam a necessidade de pensar uma educação linguística pautada nas demandas do século XXI que, tal como pontua Moita Lopes (2013), leve em consideração um “mundo de mobilidade, de redes digitais, de fronteiras esmaecidas de estados-nação, de inseguranças, de ambiguidades, de desessencializações identitárias e linguísticas, de superdiversidade” (MOITA LOPES, 2013a, p. 19).

Na condição de professor de espanhol no Brasil, argumento que essas interações revelam a necessidade de a ressignificação imediata da ideia tradicional de “língua como código” para “língua como prática”. Essas mobilizações complexas que emergem na minha sala de aula transbordam e desafiam compreensões dominantes (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA e LI WEI, 2014), engessadas, desestabilizando o princípio de uma comunicação homogênea. Ao contrário desse

⁷²No original: rich and complex communicative resources.

olhar coercivo, a norma é a imprevisibilidade, a contingencialidade que, na contramão de ideais de invisibilização da complexidade sociolinguística, revelam a complexidade social, política, história, pessoal, a criatividade, a agentividade, o caráter biográfico e individual, próprio dos repertórios bilíngues.

Por isso, defendo que essas práticas translíngues desmantelam o ideal de um purismo linguístico socialmente reivindicado. Purismo esse que, distante da situacionalidade e na complexidade, não captura ideias como prática, complexidade, negociabilidade, aprendizagem, experimentação, engajamento, agentividade, próprias de uma interação bilingue.

Nessa lógica, argumento que essas práticas não devem ser compreendidas como simples alternâncias ou mesclas de código, concepções estruturalistas e referencialistas. Igualmente não se pode argumentar em favor de uma interlíngua, uma vez que esses conceitos não apreendem a complexidade e a contingencialidade, marcadas pelas relações sociais multifacetadas e fluidas que envolvem a negociação e a construção de sentidos baseadas na prática.

5.2.4 *Malo, malo eres*: “todas as vozes escrevendo um novo futuro” (*Escena 7*)

Nesta *escena 7*, apresento um trabalho final, desdobramento das atividades que aconteceram na *escena 6*. Na primeira semana de trabalho, já no fim da aula, solicitei que alunos trouxessem revistas de casa. Assim, nessa segunda semana, expliquei que faríamos uma atividade para expandir nosso repertório. Para tanto, orientei que selecionassem figuras que os remetessem ao universo feminino e que expressassem, com base em seus repertórios linguísticos individuais, ideias, concepções acerca do que é ser/do que se acredita ser mulher. Entreguei, então, um conjunto e folhas coloridas, tesouras, canetinhas, colas e revistas que havíamos buscado na biblioteca no CEFET/RJ. Em seguida, alguns alunos afastaram as cadeiras e, em grupos, se sentaram no chão.

- **Professor é para recortar?**
- **Isso. Você pode recortar ideias ou escrever. Usa sua criatividade, seu repertório.**

- Tá bom.
- Pode colorir?
- Pode.
- Teacher, chega aqui.
- E as palavrinhas mágicas?
- Por favor.
- Indo em 3,2,1...
- Pode escolher essa aqui.
- Pode, uai. É sobre você.
- Pessoal, vocês podem colocar as concepções que alimentam suas ideologias e podem ainda trazer aquilo que socialmente dizem, mas que vocês não concordam. Vamos fazer um acordo?
- Sí.
- Aquilo que for opinião, julgamento social, que vocês não estão de acordo, colocamos uma interrogação na frente. Ok?
- Beleza, professor.
- Vamos formar grupos, rodas?
- Vamos.
- Vocês podem usar os dicionários on-line, a internet. Todo mundo tem acesso?
- Tem.
- A minha tá pegando aqui.
- Beleza.
- Professor, a gente pode colocar música para inspirar?
- Podemos. Coloca baixo para não atrapalhar as outras aulas, ok?
- Obaaa!.
- Teacher, como que eu falo bonita em espanhol?
- Se disse bonita, hermosa.
- Professor inteligente é inteligente mesmo?
- Isso. Se escribe igual que portugués.
- Professor, e puta?
- Se disse puta. ¿Te acuerda de la canción? “Cada vez que me dices "puta"...Se hace tu cerebro más pequeño”
- Ah, sim, verdad.

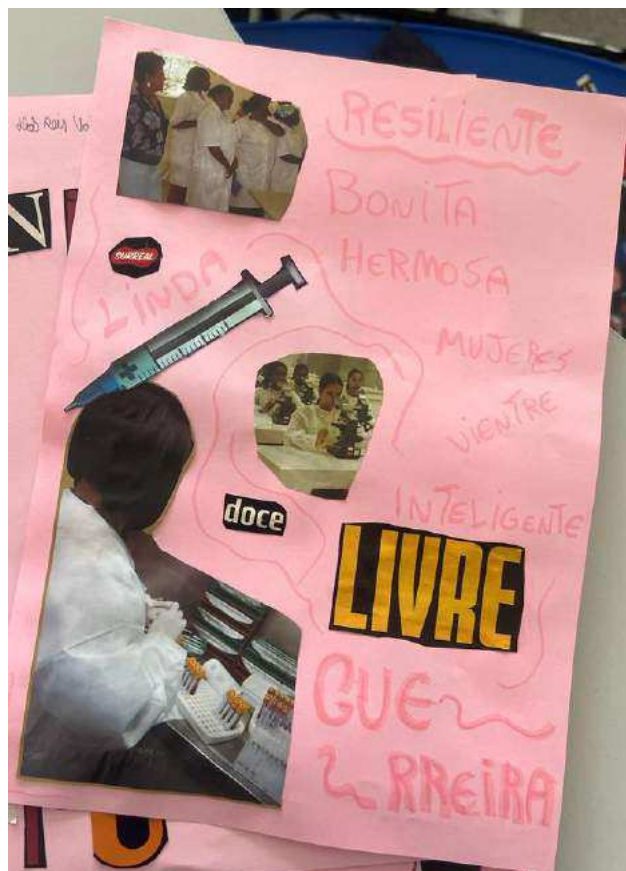
- Yo no hablo español, teacher.
- Y qué estás hablando?
- Ah... espanhol
- Entonces... estás hablando
- Professor, como que fala mulher?
- Mujer.
- Mujer, gracias.
- De nada.
- Professor, chega aqui, por favor?
- Voy...
- Tá bom?
- Tá! Gostei da imagem.
- Obrigado.
- Como que fala mãe?
- Se disse madre.
- Madre?
- Isso.
- Obrigado
- De nadaaa.
- Professor, o google disse que corajosa é corajosa. Tá certo?
- De acuerdo.
- Mi cuerpo, mis reglas. Tá certo, professor?
- Muuuy bien. Perfecto! Me gusta mucho
- Ah, obrigado.
- Professor, fuerza é força?
- Arram. Isso.
- Obrigado.
- Nadaaa.
- Professor guerreira é guerrera?
- Sí.
- Ah, tá. Parece né?
- As vezes parece, mas não é. Mas esse é.
- Inglês é mais difícil. Eu gosto do espanhol, é bonito.
- A mi me gusta muuucho la lengua española.

Figura 24: Atividade repertórios linguísticos 1 – Escena 7



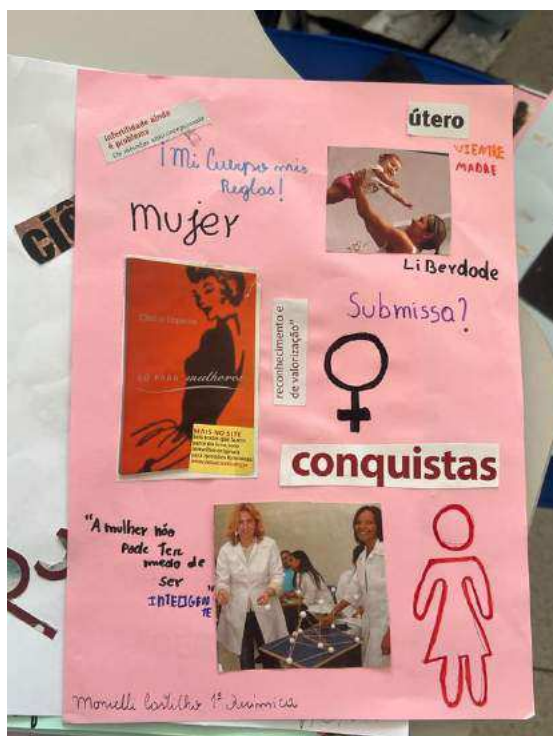
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 25: Atividade repertórios linguísticos 2 – Escena 7



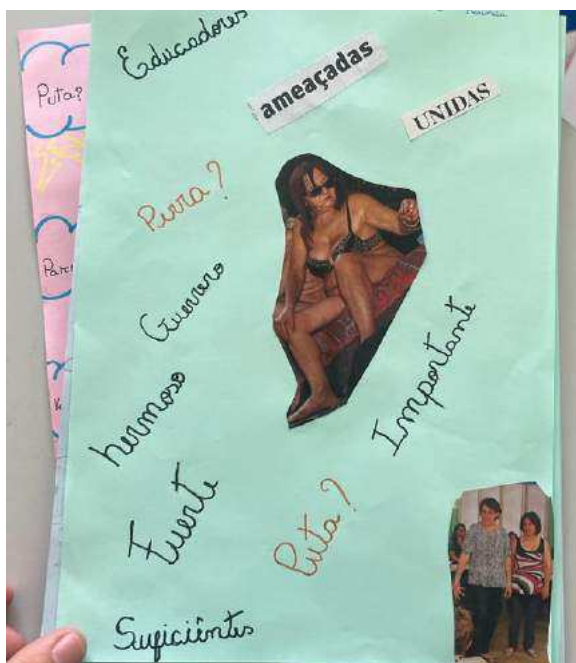
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 26: Atividade repertórios linguísticos 3 – Escena 7



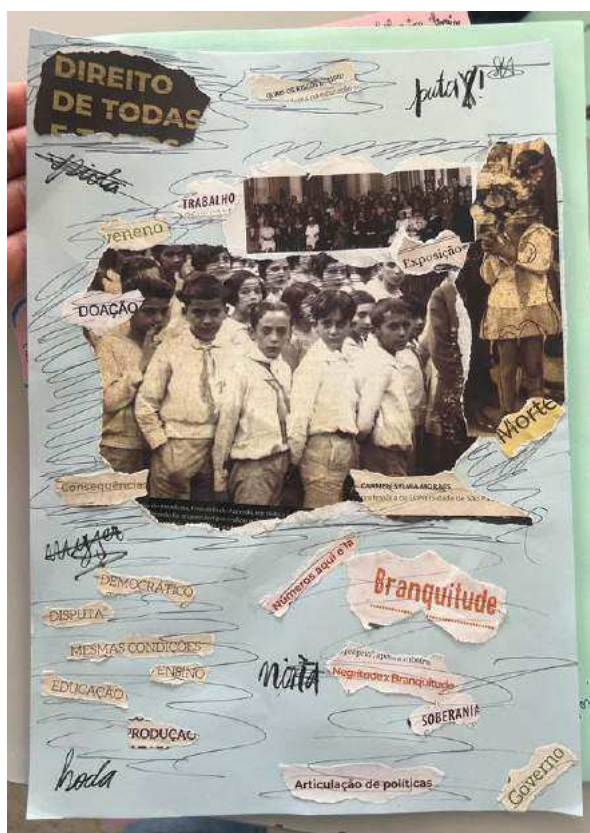
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 27: Atividade repertórios linguísticos 4 – Escena 7



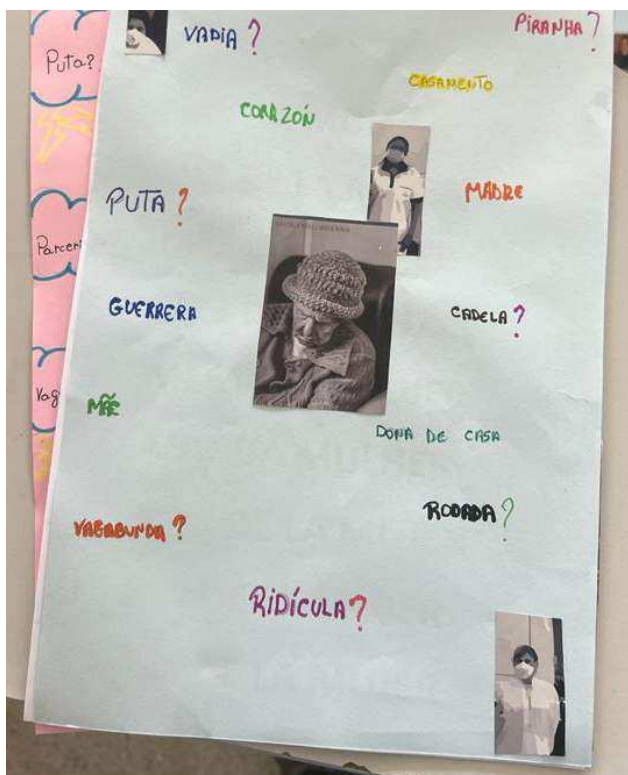
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 28: Atividade repertórios linguísticos 5 – Escena 7



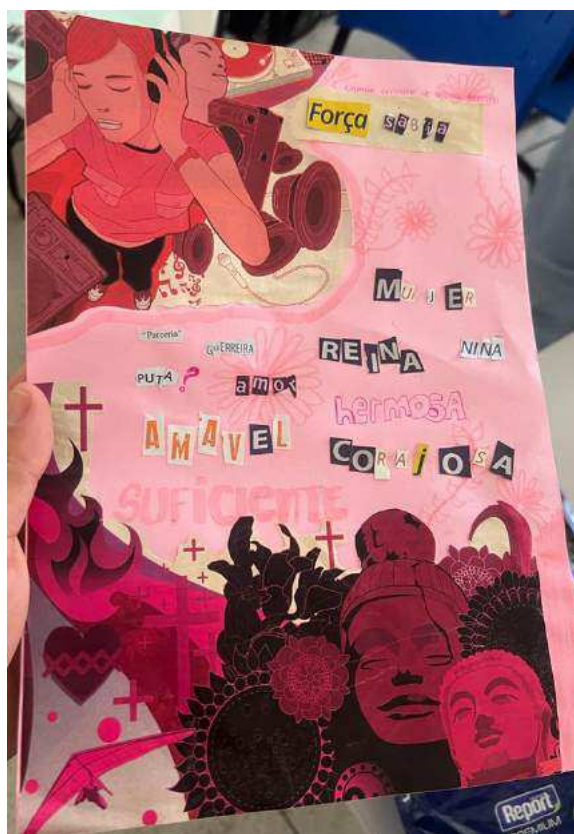
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 29: Atividade repertórios linguísticos 6 – Escena 7



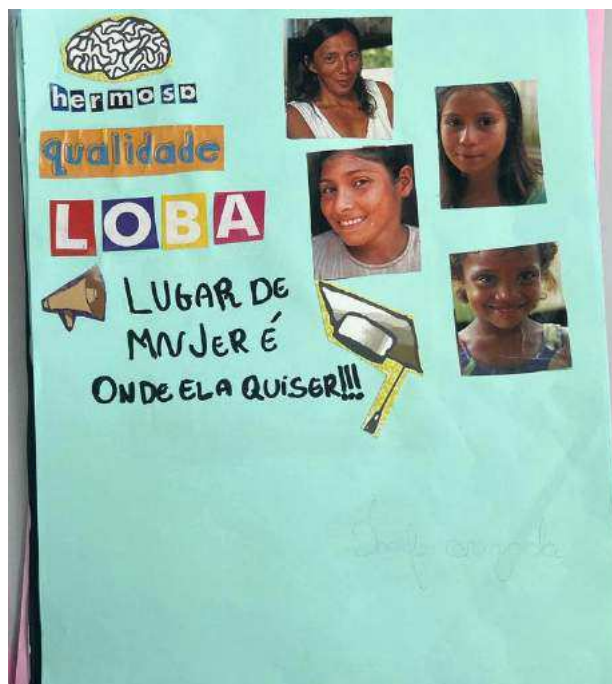
Fonte: Fernandes (2023)

Figura 30: Atividade repertórios linguísticos 7 – Escena 7



Fonte: Fernandes (2023)

Figura 31: Atividade repertórios linguísticos 8 – Escena 7



Fonte: Fernandes (2023)

Figura 32: Atividade repertórios linguísticos 9 – Escena 7



Fonte: Fernandes (2023)

A proposta de compilar nessa *escena 7* os trabalhos finais surge de uma demanda desse professor-pesquisador de imergir o leitor no que nomeei de atividade de repertórios linguísticos.

Um aspecto que me chama a atenção nessa *escena* é a possibilidade de harmonização, de conjugação. Como mencionei nas primeiras páginas, esta tese assume uma perspectiva rizomática e, por isso, as partes funcionam de forma independente, mas sempre estão interconectadas. Acredito que a possibilidade de apresentar esta *escena 7* revela, mais didaticamente, esse caminho, esse pensamento rizomático.

As práticas de linguagem, materializadas nas práticas translíngues, transbordam a ideia de mobilidade indexical, associada à perspectiva dos repertórios linguísticos individuais (BUSCH, 2015). Afastadas, portanto, de uma ideologia linguística modernista (MOITA LOPES, 2006), elas conjugam um conjunto de recurso multisemióticos que fraturam as fronteiras linguísticas apregoadas pelo modernismo. Sob essa égide, mais do que um ambilíngue, a ideia de bilingue ratificada por essas práticas translíngues se associa a trajetórias linguísticas inesperadas, autorais, móveis e que alimentam a ideia de um sistema linguístico unitário (GARCÍA e LI WEI, 2014).

A mobilização de práticas translíngues, recheadas de significação e movimentos de experimentação, reimaginam rotas linguísticas tradicionais, ressignificando as práticas tradicionalmente esperadas de um sujeito bilíngue. Essas práticas que têm sido, ordinariamente, denominadas *portunhol* transbordam contingencialidade e cruzam as fronteiras imaginárias impostas pelo monolinguismo. Muito além dos pensamentos dicotômicos cartesianos, certo x errado, bom x ruim, válido x inválido, suficiente x insuficiente, as práticas translíngues fluem em direções rizomáticas, imprevisíveis, para a mobilização de sentidos que estão sempre em movimento (GARCÍA, 2009; GARCÍA e LI WEI, 2014). Essas práticas translíngues, conseqüentemente, ao desnormalizarem regras e expectativas sedimentadas pelo monolinguismo, reivindicam sentidos negociáveis que não possuem a elas sentidos propriamente intrínsecos, mas que só podem ser compreendidos na mobilização causal. Em outras palavras, as “línguas nomeadas” assumem, assim, formas inesperadas na experimentação bilíngue. É, portanto, através, da exploração dos recursos disponíveis em seus repertórios linguísticos com a mobilização e

experimentação contingencial de recursos que os estudantes constroem nas aulas de espanhol significados sempre em movimento.

Esse olhar renovado para as práticas bilíngues projeta, por conseguinte, a ideia de *portunhol* para o sentido de práticas translíngues, em que as ideias de estabilidade e originalidade operam na lógica das ilusões. Assim, ressoando Blommaert (2010) e Heller (2010), Moita Lopes e Fabrício (2018) argumentam que, na perspectiva da mobilidade, é preciso considerar o imponderável.

Os rearranjos surpreendentes, materializados na combinação, na articulação e na mobilização desses repertórios linguísticos destrona a ideia tradicional de “língua”, dando lugar a concepção de “recursos semióticos, distribuídos desigualmente na vida social e que utilizamos uns com os outros ao agir no mundo performativamente aqui e ali” (MOITA LOPES e FABRICIO, 2018, p. 9).

Argumento, portanto, que essas práticas que têm sido, deliberadamente, denominadas *portunhol*, pelo seu próprio caráter processual, sejam examinadas pela ótica de potencialidade. Por esse prisma, elas passam a ser entendidas não como “erros”, mas como materializações de um fenômeno complexo que emerge das fricções de repertórios individuais em interações situadas, isto é, práticas translíngues.

Por essas lentes, as práticas translíngues mobilizadas por esses repertórios em processo de aprendizagem revelam que esses estudantes de engajam de forma particular nas interações bilíngues. Essa particularidade advém, sobretudo, da idiosincrasia dos repertórios linguísticos bilíngues. É através dessas práticas translíngues, autorais, performativas, processos incessantes de deslocamento, mobilização e produção de significados, que meus alunos constroem suas aprendizagens, metamorfoseando expectativas sedimentadas e projetando caminhos alternativos para significar e participar da vida social.

Dito isso, passo, no próximo capítulo, a cingir algumas questões que apresentei neste trabalho, na tentativa de responder à questão que propus a introdução.

CAPÍTULO 6

“DE ONDE VOCÊ VEM? DE QUAL INSTITUTO FEDERAL?”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AUTOETNOGRÁFICAS NÃO TÃO FINAIS

Neste mergulho autoetnográfico percebi que aprender sobre mim é um caminho produtivo para revelar caminhos de aprendizagem para os meus alunos. Eis, então, meu encontro a autoetnografia. Por isso, nesta tese, vasculhei memórias, revivi vertigens e despertei fantasmas. Recuperei anotações de preparação de aulas e de pós-aulas, lançando-me à odisséia do narrar-me, na busca por compreender um fenômeno complexo que tem sido, ortodoxamente, denominado *portunhol*.

Com base no que propõe Celada (2002), assumi que o “termo” *portunhol* funciona como uma espécie de “curinga” que circula e se desloca por diferentes espaços comunicativos. Assim, apresentei, brevemente, quatro desses domínios, elegendo como meu lócus de enunciação o lugar de professor-pesquisador.

Sob as lentes de uma Linguística modernista (MOITA LOPES, 2006), sinalizei que *portunhol* está associado (i) à noção de interlíngua, uma etapa na aprendizagem de espanhol por brasileiros; (ii) à noção de mescla; (iii) à noção de alternância das línguas nomeadas português e espanhol. Tais percepções, como apontei, preconizam o ideal de uma língua nacional, uma entidade fechada, autônoma, homogênea, com barreiras bem delimitadas e, por isso, orientam um olhar para o fenômeno *portunhol* como um “mal falar”, “um domínio insuficiente desses sistemas linguísticos”.

Em sinergia com esse olhar estigmatizador, propus o que denominei “imaginário monolíngue acerca do fenômeno *portunhol*”. Nesse imaginário, esse fenômeno é tratado como “gambiarra”, “incapacidade”, “*embromation*”, “algo que devemos evitar”, entre outros sentidos que, desconhecedores da mobilidade e da vida social no mundo real, apontam para ações arbitrárias de controle das aprendizagens

Em oposição a essas concepções que operam numa lógica de colonialidade, as motivações que me trazem a esta tese encontram eco na busca por uma compreensão mais satisfatória sobre um fenômeno que, ao perturbar a das línguas nomeadas, nos propõe desaprendizagens (FABRÍCIO, 2006). Por isso, na busca por abordagens mais abertas à pluralidade, que não sufocassem as vozes dos meus

alunos, assumi que “língua” é repertório e alinhei-me, assim, ao paradigma translíngue (CANAGARAJAH, 2013).

Nesse sentido, todo esse trabalho foi desenvolvido para dar conta para tentar responder a uma pergunta:

O que é esse fenômeno que tem sido, ostensivamente, denominado *portunhol*?

Pois bem, uma vez que esta tese assume lentes autoetnográficas, para responder tal questionamento, primeiramente, eu ousou responder **o que não é:**

1. **Não é interlíngua** porque, como apresentei na seção 3.2, essa ideia ancorar-se nas premissas de que o falante é um sujeito que, mecanicamente, deposita em seu cérebro um conjunto de estruturas linguísticas que devem operar de forma isolada, uma vez que os contatos dessas estruturas são compreendidos como déficits ou incompletudes.
2. **Não é alternância** de código porque como apresentei na seção 3.3, acredito que, embora muitos autores apontem o caráter dinâmico e criativo do *code-switching*, essa forma de perceber as interações bilíngues endossa, indiscutivelmente, a figura do sujeito bilíngue como aquele que manipula dois códigos linguísticos separados. Consequentemente, acredito que esse olhar, além de colocar os holofotes numa noção de língua somente enquanto código, o que deixa de lado as relações intersubjetivas que constantemente orientam nossas interações, não consegue alcançar discussões frutíferas para compreender as práticas de linguagem que emergem atualmente em contextos cada vez mais complexos.
3. **Não é mescla** de códigos porque como apresentei na seção 3.4, o fenômeno mescla de códigos, *code-mixing*, está relacionado com a transferência de elementos ou de regras de uma língua para outra. Nessa mistura de códigos é possível identificar a língua base da comunicação e que a segunda, a língua subordinada, se adapta às regras da primeira. Trata-se, pois, de uma ótica referencialista.

Nesse sentido, pela ótica da mobilidade (BLOMMAERT, 2010), dos repertórios linguísticos (BUSCH, 2015) e dos estudos translíngues Canagarajah (2013; 2017), García e Li Wei (2014), Li Wei (2018), Fernandes e Salgado (2019), Rocha (2019) e Salgado et al. (2022), eu gostaria de tratá-lo como **PRÁTICA TRANSLÍNGUE**. Isso porque em termos de educação linguística ao discutir um fenômeno complexo e defender seu deslocamento de uma ótica monolíngue para uma ótica translíngue, reitero a necessidade de trajar um novo par de óculos, abandonando, assim, o conforto da estabilidade de nossas crenças e os axiomas mumificados aos quais estamos acorrentados — resquícios de nossa herança moderna e colonial.

Distante, então, de uma episteme que tem reproduzido ideologias coloniais, reforçando, assim, noções como “erro”, “inabilidade” e “insuficiência”, acredito, com base nas minhas experiências como professor de espanhol no Brasil, que é necessário, primeiramente, argumentar que as práticas translíngues são um fenômeno da práxis. Pensar, portanto, nos possíveis impactos desse fenômeno para a aprendizagem de espanhol significa assumir que, nesse processo de onde emergem as materializações denominadas *portunhol*, os meus alunos, agentes por natureza e sujeitos de suas aprendizagens, assumem posicionamentos complexos de engajamento, de negociações de sentidos que, ininterruptamente, reconfiguram e forjam a vida local.

Nesse processo em que o que fica evidente é a materialização de trajetórias biográficas complexas, performances imprevisíveis, que destronam a ideia de uma língua nacional, cindem posicionamentos puristas de silenciamento dos corpos, abrindo espaço para performances criativas que reivindicam voz no mundo real. Nesses movimentos autorais próprios do contexto de aprendizagem, valores, crenças e recursos que corporificam esses repertórios linguísticos são rearranjados, assimilados, incorporados, sempre num espaço-tempo social determinado.

Nesse sentido, não cabe dúvida de que na minha sala de aula emerge um fenômeno complexo, desafiador da lógica monolíngue, das línguas nomeadas, **o fenômeno das práticas translíngues**. Encontro, pois, eco em Fabrício (2006) para argumentar que a matriz epistemológica preguiçosa, desconhecadora da vida e da mobilidade social em tempos de superdiversidade, se insinua nas universalizações e nos estereótipos. Por esse prisma, julgo que entender esse fenômeno complexo como *portunhol* implica um olhar simplificador que decepa a complexidade, a

invisibilidade, a performatividade e aprisiona a heterogeneidade dos corpos e das práticas de linguagem que são inerentes à sala de aula, ao movimento, à vida. Há, assim, uma necessidade de conceber desaprendizagens como um ato promissor, desconfiando, portanto, de sentidos usuais, na tentativa de compreender que viver implica viver em movimento. Por isso, esta tese advoga por um movimento contínuo de autorreflexão, propondo um movimento contínuo de questionar-se, problematizar-se e modificar-se. Acredito que esse seja o objetivo de uma educação linguística crítica, a problematização e a desestabilização de dogmas e epicentros de poderes que nos são, coercivamente, engendrados.

Frente a isso, eu gostaria de destacar que **tratar a prática de *portunhol* como prática translíngue não significa abolir o estudo gramatical**, mas entender a aprendizagem como um processo contínuo em que noções como engajamento, agentividade, negociação, complexidade, imprevisibilidade devem ser as máximas. Minha defesa caminha na direção de que o estudo sistemático, gramatical deve ser compreendido e trabalhado para a emancipação do sujeito e não para a sua opressão, para o seu silenciamento.

Isto posto, na condição de professor-pesquisador, emancipado pelo fazer autoetnográfico, acredito que uma linguística aplicada comprometida com o seu tempo deve se colocar em movimento contínuo e autorreflexivo, na busca por uma agenda política e transformadora (FABRÍCIO, 2006). Diante disso, sob as lentes da mobilidade, me propus a defender que **a prática de *portunhol* que emerge nos meus contextos é PRÁTICA TRANSLÍNGUE.**

Neste trabalho, vislumbrei nos pressupostos da autoetnografia caminhos potentes para responder às questões que acumulei ao longo dos últimos anos. Por isso, argumento que, embora o eu-pesquisador fique extremamente exposto a críticas, autocríticas e julgamentos (também externos), a autoetnografia nos permitir mergulhos intensos em nossas memórias, em nossas práticas, o que pode promover mudanças significativas na prática, no modo de fazer e de pensar, já que é ela um caminho profícuo de autoanálise, de interpretações e reinterpretções da realidade. É nesse movimento de rememorar que podem surgir pensamentos e movimentos mais dialógicos, mais sensíveis à diversidade, às necessidades contingenciais da sala de aula, fomentando uma educação linguística mais reflexiva, processual e acolhedora.

Por esse prisma, devido à sua complexidade, a autoetnografia não pode ser compreendida sob a ótica dos estudos tradicionais, que apregoam métodos científicos rígidos, pautados na racionalidade positivista. Não estou defendendo o não rigor científico, mas assumindo, no entanto, que essa abordagem metodológica, embebida por um olhar antropológico, social, transborda a necessidade de aprendermos com nossas vivências, experiências, com o caráter subjetivo de nossas escolhas e interpretações. Dessa forma, acredito que, para a educação linguística, assumir lentes autoetnográficas é uma forma de reavaliar constantemente nossos movimentos, nossas ações, entendendo, portanto, que no processo de ensinar somos também aprendizes.

Dessa forma, acredito que este trabalho pode, entre outros pontos, entre os quais destaco a sala de aula de língua espanhola no Brasil, contribuir para que possamos, por exemplo, em uma perspectiva de acolhimento, problematizar a educação linguística para filhos de “imigrantes” e “refugiados”⁷³ hispanofalantes. Da mesma forma, no que tange à potencialidade desta tese, gostaria ainda que, no mergulho intimista nas epifanias deste professor-processo, este trabalho possa abrir caminhos, despertar interesses, curiosidades de investigação, atingindo assim, outros professores de espanhol, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, com o objetivo de pensar uma educação linguística crítica mais sensível à diversidade e mais humana.

Então, argumento que ensinar espanhol é um processo de também aprender espanhol. É, por um lado, criar espaços de aprendizagem para que nossos estudantes possam potencializar a riqueza de seus repertórios, experimentando nas interações locais as possibilidades, a dinamicidade e a negociabilidade das práticas de linguagem. Nesse sentido, ensinar espanhol nas instituições públicas pelas quais passei sempre foi muito mais do que ensinar apenas itens lexicais, regras gramaticais – extremamente legítimas e importantes. Tal experiência consistiu, em um processo contínuo, ressignificar dogmas para pensar a linguagem como prática, como algo que enriquece e liberta.

⁷³ Opto por colocar os termos entre aspas por acreditar que tais noções, amplamente difundidas no contexto social atual, não estão livres de ideologias estereotipadas. Para uma leitura problematizadora acerca dos termos “imigrantes” e “refugiados”, o que transborda o escopo desta tese, sugiro ler o trabalho de Haddad (2022).

Entendo, no entanto, que o discurso científico não paira acima do tempo e do espaço e que as perspectivas epistemológicas não são neutras, mas são produzidas pelas circunstâncias históricas de seu tempo e de seu espaço. Por isso, as ideias e as reflexões que trago aqui caminham numa direção ideológica e, assim, não se pretendem verdades universais e são, portanto, passíveis de refutação.

Por fim, nesse pensamento rizomático, tomo a liberdade de concluir este trabalho respondendo a um questionamento realizado por uma colega, professora de um Instituto Federal, durante a realização do VIII Congresso Nordestino de Espanhol, em 2018, período em que eu estava vinculado à Secretaria de Educação de Minas Gerais. Naquele evento, num tom irônico e numa tentativa de deslegitimar minha fala, meu lócus epistemológico, ela indagou “de qual Instituto Federal você vem?”

— EU VENHO DA PRÁTICA, EU VENHO DA ESCOLA!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, F. A. “Dessacralizando o cânone: literariedade e portunhol selvagem”. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL LITERATURA, CRÍTICA E CULTURA**, vol.4., 2012, Juiz de Fora. Anais..., Juiz de Fora: UFJF, 2012. Disponível em: <

<http://www.ufjf.br/darandina/files/2012/09/TEXTO-PARA-DARANDINA-2.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

ALVAREZ, M.L.O. “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”. An.2 Cong. Bras. Hispanistas, Universidade de Brasília, Out/2002.

BARALO, O. M. “La interlengua del hablante no nativo”. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

BARCELOS, A. M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-45.

BLOM, J.; GUMPERZ, J. J. “Social meaning in linguistic structures: Codeswitching in Northern Norway”. In: J. J. Gumperz; D. Hymes. (Eds.) **Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart; Winston.; 1972.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J. ***Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity***. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. **Language and superdiversity**. *Diversities*, v.13, n.2, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1>>. Acesso em: 17 julho de 2018.

BOCHNER, A. P. “Putting meanings into motion: sutoethnography’s existential calling”. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

BUSCH, B. “Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* — The Lived Experience of Language”. In: **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, 2015.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York & London: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, p. 1-25, 2017.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

CELADA, M. T; ZOPPI-FONTANA, M. G. “Brasil/Argentina. Movimientos de identificación y de resistencia con respecto a una forma-sujeto de derecho”. In: Alba Valencia E. (org.). **Actas del XIV Congreso Internacional ALFAL**. Santiago de Chile: ALFAL, 2006.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 20-35, 2015.

CRUZ, M.L.O.B. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2001.

DURÃO, A. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

ELLIS, C. **The ethnographic: a methodological novel about autoethnography**. EUA: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. “The purposes practices and principles of autoethnographic research”. In.: LEAVY, P. (Ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

ELLIS, C; ADAMS, T. E; BOCHNER, A. P. “Autoethnography: An Overview”. *Forum: Qualitative Social Research/SOZIALFORSCHUNG*, v. 12, n. 1, Art. 10, January 2011. Disponível em: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>> Acesso em: 20 maio 2020.

ERES FERNÁNDEZ, G. “Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relação”. In: **Signum – Estudos da Linguagem (6/2)**: 101-118. Londrina: Centro de Letras e Ciências Humanas/UEL, 2003.

FABRÍCIO, B. F; MOITA LOPES, L. P. “Viagem textual pelo sul global: ideologias linguísticas queer e metapragmáticas translocais”. In: **Linguagem em (Dis)curso (online)**, v. 18, 2018.

FERNANDES, R. J. SALGADO, A. C. P. “Portunhol como prática translíngue: reflexões sobre performances linguísticas em textos escolares de brasileiros aprendizes de espanhol de uma escola pública”. In: **Revista Forproll**. Diamantina, Vol. 03, n. 02 – Edição Especial, jan/dez, 2019.

FERNANDES, R. J; SALGADO, A. C. P. “Performances linguísticas de sujeitos translíngues e aprendizagem de espanhol”. In: **Revista X, [S.I.]**, v. 15, n. 1, may 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69971>>. Acesso em: 18 maio 2020.

Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Paz e Terra.

Freire, P. (2014 [1992]). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. Paz e Terra.

FRIGO, K. C. **Os semelhantes se atraem?: Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros : caso de transferência**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPR, 2006.

GAGO, P. C. 2004. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas*, 6(2), 89-113.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. "Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice." In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Heidelberg, New York, London: Springer, 2014.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.

JAKOBSON, Roman, FANT, Gunnar & HALLE. 1952. *Preliminaries to Speech Analysis*. MIT Press, Cambridge.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; OLIVEIRA, M. A. O.; JARAMILLO, N. J. **Handbook of autoethnography (Coleção Queer)**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

LEE, J. W. **The Politics of Translingualism: After Englishes**. Nova York: Routledge, 2017.

LINHARES, M. A.; ALENCAR, C. N. "Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau." In: **Revista de Estudos da Linguagem**, n. 2, 2016.

LI WEI. "Translanguaging as a Practical Theory of Language". In: **Applied Linguistics** v.39, n.1, 2018.

MABULE, D R. "What is this? Is It Code Switching, Code Mixing or Language Alternating?". In: **Journal of Educational and Social Research**, [S.l.], v. 5, n. 1, jan. 2015. ISSN 2240-0524. Available at: <<https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/5628>>. Acesso em: 19 May 2020.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Desinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S; PENNYCOOK, Alastair. “Desinventando e (re)constituindo línguas”. Trad. Cristine Gorski Severo. In: **Working Papers em Linguística** v. 16, n. 2, 2015.

MELO, G. S.S. **Marcadores discursivos: interface português-espanhol – análise dos valores semântico-pragmáticos** – Dissertação de Mestrado. Pernambuco: UFPE, 2018.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais, Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. “A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In: LANDER, E. (Org.). In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MOTA, S. S. **O Portunhol e Sua Re-Territorialização na/pela Escrit(Ur) a Literária: Os Sentidos de um Gesto Político**. Tese doutorado, PPGLETRAS/Santa Maria: UFSM, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006.^[1]_{ISEP}

MOITA LOPES, L. P da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2013.

MOZZILLO DE MOURA, I. **Traição lingüística e lealdade cultural. A alternância de código no discurso bilíngüe**. Dissertação de Mestrado, Pelotas: UCPEL, 1997.

MOZZILLO, I. “O *code-switching*: fenômeno inerente ao falante bilíngüe”. In: **Papia** v. 19, 2009.

MYERS-SCOTTON, C. **Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

OLIVEIRA, P. N. R. **Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

ONO, F. T. P. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, 2017.

ORTIZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar** (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación). Prólogo e cronologia Julio Le Riverend, introdução Bronislaw Malinoski. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.

OTHEGUY, R; GARCÍA, O; REID, W. “Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics.”.In: **Applied Linguistics Review**, v 6, 2015.

PAVÓN, M. E. A. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y /o ausencia de ella Espanha**: Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010.
PORTO, R. S. **Code-switching: perspectivas preliminares**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

PORTO, R. S. Code-switching: perspectivas preliminares. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, H. Krause-Lemke, C. “Alternância linguística na sala de aula de espanhol: a gestão de línguas na prática”. In: **Interfaces**, v 11, n. 01, 2020.

ROCHA, C. H. “Language education in the fluidity of the burnout society: the decolonial potential of the translangual approach”. In: **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/1678460x2019350403>>. Acesso em: janeiro 2020.

SALGADO, A. C. P. **Medidas de Bilingualidade: uma proposta**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo Santa Cruz do Sul*, v. 35, n. especial, jun-dez 2010. p. 145-153.

SALGADO, A.C.; BARBOSA, M.R.; FERNANDES, R.J.; FERREIRA, M. L.; HADADD, M.R. Polifonia, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan. - mar., 2022.

SELINKER, L. “Interlanguage”. In: **international Review of Applied Linguistics**, v. 10, 1972.

SELINKER, L; LAKSHAMANAN, U. “Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle”. In: _____. Gass, S. & Selinker, L. **Language Transfer in Language Learning**, John Benjamins Publishing Company, 1992.

SILVA, R. B. **Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: USP, 2011.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (Org.). *The elements: a parasection on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p.193-247.

SOARES, M. S; DORNAS, J. B; COSTA, A. D; SALGADO, A. C. P. “A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: Code-switching, code-mixing e as transferências linguísticas”. In: **Revista Gatilho**, v8, n 15, 2015.

SOARES, M. S. **Só barulho do spray foscando algum tom: os grafismos urbanos na Paisagem sociolinguística da cidade de Juiz de Fora/MG**. Tese (Doutorado em Linguística). Juiz de Fora: UFJF, 2018.

STURZA, E. “Portunhol’: língua, história e política”. In: **Gragoatá**, v. 24, n. 48, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608>>. Acesso em: 18 may 2020.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAM - **InterLetras**, 2020, p. 1-20.

ULLRICH D, R; OLIVEIRA J, S; BASSO K. “Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica”. In: **Rev Adm da PUCR**, 2012.

VERTOVEC, S. “Superdiversity and its implications”. In: **Ethnic and Racial Studies**, 29 (6), 2006.

ZOLIN-VESZ, F. “Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue”. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 53, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>

ZOLIN-VESZ, F. **Esse é o final de una era triste e o começo de una fase muy feliz: translinguismo em telenovelas brasileiras**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Goiânia: UFG, 2015.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 2, April 2018, pg. 261.

WEINREICH, Uriel. *Language in contact*. New York, Linguistic Circle & The Hague, Mouton, 1953.