



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –
NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

Henrique Rodrigues Leroy

**Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões:
as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas
translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-
aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**

CASCADEL – PR

2018

Henrique Rodrigues Leroy

**Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões:
as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas
translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-
aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos.

CASCADEL – PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Leroy, Henrique Rodrigues

Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões : as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional da Unila / Henrique Rodrigues Leroy; orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2018.

285 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Estudos decoloniais. 2. Identidades performativas. 3. Língua portuguesa adicional. 4. Unila. I. Santos, Maria Elena Pires. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

HENRIQUE RODRIGUES LEROY

DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES:
AS (IN)VISIBILIDADES DAS IDENTIDADES PERFORMATIVAS NAS PRÁTICAS
TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E DECOLONIAIS NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL NA UNILA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Maria Inez Probst Lucena

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Latira Janaina Dias Amato

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Terezinha da Conceição Costa Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Alexandre Sebastião Ferrari Soares

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Às memórias do meu amado pai, **Sebastião Vieira Leroy Filho** e da minha amada avó materna, **Lídia Leroy Silva**, sempre os primeiros a me incentivarem na infundável busca pelo saber.

À minha amada mãe, **Náide Rodrigues Silva Leroy**, ao meu amado irmão, **Flávio Rodrigues Leroy**, à minha amada madrinha, **Mônica Maria Silva** e à minha amada tia-avó **Maria Auxiliadora Leroy (Tia Dôra)** pelo apoio incondicional, pelo incentivo e pela confiança que sempre depositaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por habitar e viver em mim, refletindo Sua luz em meu entusiasmo, em meu amor e em minha dedicação por tudo o que faço!

À **Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)**, por ter me concedido o afastamento para que eu pudesse vir para os Sertões das Gerais e percorrer as veredas da tessitura desta Tese-Travessia, e também, por ser o lócus embrionário, decolonial, translíngue e transcultural de toda esta Jornada.

À **Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**, que me acolheu como aluno do Doutorado e me retirou, por meio dos textos lidos, das aulas e dos seminários, das certezas essencialistas e positivistas.

À minha querida orientadora, professora e amiga **Dra. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)**, pela amorosa, sábia e amigável orientação, refletindo sempre, por meio de seus preciosos comentários e observações, sua firmeza, sua responsabilidade, sua dedicação, seu conhecimento e seu amor por tudo o que faz.

Aos queridos professores, **Dra Maria Inêz Probst Lucena (UFSC)**, **Dra. Laura Janaína Dias Amato (UNILA)**, **Dra. Maria Eta Vieira (UNILA)**, **Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)**, **Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares (UNIOESTE)** e **Dra. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)** por aceitarem o convite para participarem da minha Banca Avaliadora e por se disponibilizarem a atravessar comigo as veredas desta infundável Travessia.

À querida, sábia e amiga professora **Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)** que me apresentou a amorosa, libertadora e dialógica obra do educador Paulo Freire nos ricos e interativos Seminários Avançados. Obras que sempre me alimentarão e que me inspiraram a pavimentar as veredas desta Tese.

À querida amiga e colega, professora **Dra. Laura Janaína Dias Amato (UNILA)**, pelas sempre assertivas e sábias sugestões decoloniais nos momentos de indecisão. Suas transgressivas e sempre úteis indicações textuais e nossos diálogos vespertinos transculturais mudaram as trilhas, os trilhos e os rumos desta Tese.

Aos sempre queridos orientadores e amigos, professora **Dra. Regina Lúcia Péret Dell Ísola (UFMG)** e professor **Dr. Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG)**, pelo eterno incentivo e por terem acreditado em mim lá nas prelúdicadas travessias sendo, *ad eternum*, meus grandes exemplos acadêmicos e profissionais.

À querida amiga e colega, professora **Ms. Bruna Otani Ribeiro (UNILA)**, pela ajuda e pela prontidão logística no destino final desta Tese.

À querida amiga e colega, **professora Camila de Souza**, pela paciência e sempre prontidão a me ajudar na travessia dos caminhos mais pedregosos desta Tese.

Aos meus queridos **educandos não brasileiros da UNILA, advindos de toda a América Latina**, trans-sujeitos translíngues, transculturais e decoloniais importantíssimos deste processo de investigação, que visibilizaram suas identidades performativas por meio de suas vozes, concordando em participar comigo destas travessias de incertezas e construindo e habitando comigo entre-lugares e não-lugares diversos.

Às amadas amigas-irmãs, **Ms. Simone Frederigi Benassi (ITAIPU)**, professora **Dra. Gisele Ricobom (UNILA)** e professora **Dra. Gilcélia Aparecida Cordeiro (UNILA)**, que juntamente ao amado e lindo **Nicolás Ricobom Aguiar**, sempre me deram muito amor, amizade, acolhimento e carinho, sendo, para sempre, **minha amada e querida família do Sul**.

Aos **familiares**, aos **amigos daqui, de lá, dos Sertões das Gerais, das Fronteiras e das terceiras margens** e aos **colegas do Doutorado da UNIOESTE** que sempre me apoiaram, buscando me entreter em todos os momentos.

“Rezei, de verdade, para que pudesse esquecer-me, por completo, de que algum dia já tivessem existido septos, limitações, tabiques, preconceitos, a respeito de normas, modas, tendências, escolas literárias, doutrinas, conceitos, atualidades e tradições – no tempo e no espaço. Isso, porque: na panela do pobre, tudo é tempero. E, conforme aquele sábio salmão grego de André Maurois: um rio sem margens é o ideal do peixe.”

João Guimarães Rosa

LEROY, Henrique Rodrigues. **DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES: AS (IN)VISIBILIDADES DAS IDENTIDADES PERFORMATIVAS NAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E DECOLONIAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL DA UNILA.** 2018. 285f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR.

RESUMO: Ouvir as vozes do Sul para incluir os sujeitos que as performam, conscientizando-os do mundo opressor onde vivem para libertá-los e transformá-los com o objetivo de visibilizar as suas identidades. Foi a partir desse pensamento decolonial que o tema desta Tese se desenvolveu, buscando análises e reflexões sobre como empoderar os sujeitos considerados marginalizados, em um mundo cada vez mais fluido, fragmentado e desterritorializado. O cenário escolhido para essas práxis libertadoras e transformadoras (FREIRE, 2013) foi a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, na maior Tríplice Fronteira do país, entre o Paraguai e a Argentina. Considerando como ponto de referência as políticas linguísticas do Brasil, e mais pontualmente as da UNILA, esta Tese tem o objetivo de verificar, nas práticas discursivas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transculturais (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013), como são (in)visibilizadas as identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) minhas, como educador-professor-pesquisador e dos educandos não brasileiros em interações na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço. Considerando esta pesquisa como uma Pesquisa-Ação de base interpretativista e partindo dos pressupostos de desconstrução, descolonização e desobediência epistemológicas preconizadas pela Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), tais práticas locais de linguagens (PENNYCOOK, 2010) foram concretizadas por meio de apresentações orais produzidas para um trabalho final nas disciplinas de PLA que versaram sobre a Guerra declarada ao Paraguai e sobre as Guerras declaradas aos Guarani. Além das apresentações orais, textos escritos também foram produzidos pelos educandos, compondo Portfólios reflexivos sobre suas aprendizagens, que também faziam parte dos trabalhos finais dessas disciplinas. Por meio dos textos orais e escritos produzidos pelos educandos não brasileiros e por mim, como educador brasileiro, tornou-se evidente a necessidade de rediscutir e refletir sobre os papéis das aulas de Línguas Adicionais e do Ciclo Comum de Estudos na UNILA, bem como refletir sobre o que se entende por bilinguismo e por interculturalidade, conceitos tão intrínsecos e imbricados à universidade. Conclui-se também que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA na UNILA puderam, por meio das práticas translínguas, transculturais e decoloniais, recombinar, ressignificar e visibilizar as identidades performadas dos sujeitos aprendizes e do professor, abrindo possibilidades para que transitem por uma multiplicidade de terceiros lugares e terceiras margens, colaborando ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais. Sujeitos que fizeram que suas vozes fossem ouvidas e que puderam visibilizar e performar suas identidades em busca da “solidariedade dos existires” (FREIRE, 2013).

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Decoloniais. Identidades Performativas. Língua Portuguesa Adicional. UNILA.

LEROY, Henrique Rodrigues. **FROM THE OUTBACKS TO THE BORDERS AND FROM THE BORDERS TO THE OUTBACKS: THE (IN)VISIBILITIES OF PERFORMATIVE IDENTITIES IN THE TRANSLINGUAL, TRANSCULTURAL AND DECOLONIAL PRACTICES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE AT UNILA.** 2018. 285 pages. Thesis. (Doctor in Arts) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel-PR.

ABSTRACT: Hearing the voices of the South in order to socially include the subjects that perform them and also making these subjects aware of the oppressive world where they live in are both ways to free and transform them as human beings, making their identities visible. This Doctoral Dissertation developed its theme from the idea that has just been exposed, seeking for analysis and reflections about how to empower the considered marginalized subjects in a fluid, fragmented and deterritorialized world. The Portuguese as an Additional Language classroom at the Federal University of Latin-American Integration (UNILA), located in the city of Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil, in the Triple Border with Paraguay and Argentina, was the chosen scenario to put into practice the liberating and transforming praxis which make us hear those unheard voices. Taking into account the language policies in Brazil as well as those implemented and practiced at UNILA, this research aims at verifying, through translingual (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transcultural (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) and decolonial (MIGNOLO, 2013) practices, how the subjects' performative identities (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) can be (in)visible. These subjects are the Portuguese as an Additional Language foreign students from different levels, such as, Basic, Intermediate I and Intermediate II and me, the Brazilian professor-educator-researcher, who are embedded in the transborder context at UNILA. Considering this research as a Research-Action-Participant with an interpretative basis, and also, the epistemological deconstruction, decolonization and disobedience proposed by Transgressive Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), these local language practices (PENNYCOOK, 2010) were enacted through oral presentations about the declared War to Paraguay and the declared war to Guarani people, and also through learning-reflexive portfolios produced by the students as final papers for the Portuguese as an Additional Language class at UNILA. Through these oral and written texts produced by the students and also by me, as the Brazilian professor-educator, this research brings forth the urgent need to reflect upon the roles of the Additional Languages and the Common Cycle of Studies at UNILA. This academic work also aims at reflecting about the concepts of bilingualism and interculturality which are intertwined at the daily routine and in the activities developed at the university, but are not well comprehended yet. This research concluded that the tasks applied in the context of the Portuguese as an Additional Language classroom, through translingual, transcultural and decolonial practices, could rearrange, resignify, and make the subjects' performative identities visible. This could open possibilities for them to move through a multiplicity of third spaces and third shores, collaborating actively in different nets which are built by transnational territories. These subjects expressed themselves by releasing their buried voices through performances that could make their identities visible, in the search of the "solidarity of the existences" (FREIRE, 2013).

KEYWORDS: Decolonial Studies. Performative Identities. Portuguese as an Additional Language. UNILA.

Sumário

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM CONVITE ÀS TRAVESSIAS.....	13
1. TRANSGRESSÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS: CORAJOSAS TRAVESSIAS	26
1.1. A LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA: ANTICOLONIALIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO COMO TRANSGRESSÕES	27
1.2. A PESQUISA QUALITATIVA: DESCONSTRUÇÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS E EMANCIPATÓRIAS	31
1.3. A ÉTICA E A POLÍTICA: CATALISADORES PARA OS DIÁLOGOS LIBERTADORES	35
1.4. O CONTEXTO: ESPAÇO PROPÍCIO PARA ENTRE-LUGARES E TERCEIRAS MARGENS....	38
1.5. OS TRANS-SUJEITOS: DO ESTADO DE OPRESSÃO AO BIÓFILO E CONSTANTE ESTADO DE LIBERTAÇÃO	41
1.6. OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE REGISTROS: CONTEXTOS HISTÓRICOS E LOCAIS PARA A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E DECOLONIAIS	50
1.6.1. Os vídeo-documentários: “Terra sem Males” e “A Última Guerra do Prata”...51	
1.6.2. Os Portfólios.....	57
1.7. AMOROSAS E CORAJOSAS TRAVESSIAS	60
2. POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS: SUBLEVAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A CONSTANTE BUSCA PELAS PRÁXIS LIBERTADORAS E TRANSFORMADORAS	62
2.1 DESAFIANDO AS RELAÇÕES CONFLITANTES ENTRE AS POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS DOMINANTES E AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES LOCAIS QUE ELAS GERENCIAM: UM CONVITE VALENTE PARA PRÁXIS LIBERTADORAS E TRANSFORMADORAS	67
2.1.1 Breve e necessário histórico sobre política e planificação linguística (PPL): abrindo veredas para práticas libertadoras e transformadoras.....	68
2.1.2 Desafiando e problematizando o status quo: percorrendo perigosas e valentes veredas em direção às práxis libertadoras e transformadoras	71
2.2 DESMITOLOGIZANDO E DESINVENTANDO A LÍNGUA PORTUGUESA: DA FALÁCIA DA PREFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA, PASSANDO PELA RETEORIZAÇÃO DO PORTUGUÊS ATÉ A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE CRIOLIZAÇÃO.....	77

2.2.1 Invenção da língua portuguesa: pressupostos que visam à superação do construto cientificista e positivista da língua para o Estado e do dialeto ou variedade para a região	78
2.2.2 Desinvenção da língua portuguesa: de recurso comunicativo transidiomático aos processos de criouliização.....	82
2.3 DA TENTATIVA DE SUBLEVAÇÃO ANTE AS RELAÇÕES CONFLITIVAS DAS POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS DOMINANTES EM UMA UNIVERSIDADE DECOLONIAL, TRANSFRONTEIRIÇA, TRANSLÍNGUE E TRANSCULTURAL	91
2.3.1 Promovendo e internacionalizando a língua portuguesa: ações de políticas e ideologias linguísticas na América Latina e no Caribe.....	91
2.3.2 A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): uma universidade emancipatória em reconstrução.....	108
2.3.3 O Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI): uma tentativa local para a promoção das práxis libertadoras e transformadoras.....	114
2.4 “VIVER É NEGÓCIO MUITO PERIGOSO”: PARA QUEM?.....	120
3. AS DECOLONIALIDADES DAS VEREDAS TEÓRICAS TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E PERFORMATIVAS	123
3.1 AS VEREDAS TEÓRICAS DECOLONIAIS QUE FUNDAMENTARAM AS TRAVESSIAS-ANÁLISES DOS REGISTROS GERADOS: AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES, PERFORMATIVAS E TRANSCULTURAIS	127
3.1.1 As práticas translíngues de Canagarajah: novos paradigmas para velhas práticas.....	130
3.1.2 As translinguagens na perspectiva de García e Wei: aplicações autopoieticas, transculturais e dos pensamentos liminares ou fronteiriços	135
3.1.3 As identidades performativas dos trans-sujeitos: um devir constante contruído pelos discursos e pelos corpos	143
3.2 VEREDAS TEÓRICAS DECOLONIAIS E TRANSCULTURAIS: UM PASSEIO PELAS ABORDAGENS MULTI, INTER E TRANSCULTURAIS NA CONSTANTE BUSCA POR UM PENSAR LIMINAR	146
3.3 AS TRANSGRESSIVAS SUBLEVAÇÕES LINGUÍSTICA, CULTURAL E COLONIAL PROMOVIDAS PELAS VEREDAS TEÓRICAS: POR MAIS DESCOLONIZAÇÕES E DESOBEDIÊNCIAS EPISTÊMICAS.....	159

4. ANÁLISES-TRAVESSIA: AS DECOLONIALIDADES E AS (IN)VISIBILIDADES DAS IDENTIDADES PERFORMATIVAS NAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRASCULTURAS DOS TRANS-SUJEITOS.....	162
4.1 ANÁLISES-TRAVESSIA ADVINDAS DOS PORTFÓLIOS.....	164
4.2 ANÁLISES-TRAVESSIA ADVINDAS DAS APRESENTAÇÕES ORAIS SOBRE O VÍDEO-DOCUMENTÁRIO “A ÚLTIMA GUERRA DO PRATA”	180
4.3 ANÁLISES-TRAVESSIA ADVINDAS DAS APRESENTAÇÕES ORAIS SOBRE O VÍDEO-DOCUMENTÁRIO “TERRA SEM MALES”	202
4.4 TRAVESSIAS DE CONHECIMENTO, DE RESISTÊNCIA, DE LUTAS, DE ENCONTROS E DE DIÁLOGOS LATINO-AMERICANOS	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE VALE É A TRAVESSIA.....	216
REFERÊNCIAS	226
ANEXO A – PROJETO NIELI.....	234
ANEXO B – PROJETOS E AÇÕES DO NIELI	262
ANEXO C – MODELO DE TRANSCRIÇÃO.....	278

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UM CONVITE ÀS TRAVESSIAS

Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera. Sertão: é dentro da gente. O sertão é sem lugar.

(ROSA, 2015, p.41)

“- NONADA.” Percorrendo as veredas para um agradável almoço com a família, em Minas Gerais, dirigindo pela BR-O40, no sentido Belo Horizonte – Brasília-DF, caminho que liga as Minas montanhosas de Carlos Drummond de Andrade às Gerais sertanejas de Guimarães Rosa, lembrei-me das seguintes máximas citadas acima, que foram proferidas pelo personagem Riobaldo, do clássico *Grande Sertão: Veredas* (2015), do ilustre conterrâneo João Guimarães Rosa. Impossível vir às Gerais, encontrar a família e amigos, caminhar e dirigir por terras antes habitadas por tantos personagens da nossa história e literatura mineiras e não me lembrar de frases roseanas que me marcaram e vão ganhando outras traduções e sentidos cada vez que eu retorno a esta linda e saudosa terra.

Assim como o personagem Riobaldo relata suas travessias pelos seus “sertões” exteriores e interiores, eu, professor-educador-pesquisador que aqui escrevo proponho-me a relatar as inúmeras veredas por onde percorri, ainda me enveredo e enveredarei, na minha práxis pedagógica, isto é, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Nestas páginas, não pretendo, de maneira alguma, comparar-me à genialidade e às prestezas linguística e estilística de um dos nossos mais ilustres e originais narradores, mas almejo quebrar um paradigma da escrita acadêmica, justamente por esta Tese-Travessia tratar de questões que envolvem a (in)visibilidade das identidades performativas¹ (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) dos sujeitos presentes na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional², por meio dos discursos decoloniais (MIGNOLO, 2013), transculturais

¹ Para Pinto (2013), o performativo é uma visão de linguagem relacionada à construção social do mundo. As identidades performativas não são pré-concebidas, sendo contruídas no e pelo ato de fala em sua materialidade plena – sonora e corporal. As identidades performativas produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1990, 1997; DERRIDA, 1990). Esse conceito será mais bem tratado posteriormente.

² Adotamos o termo *língua adicional* nesta Tese, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, para expressar que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem *adicioná-la* aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de fazerem uso dela em suas práticas sociais. A visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende

(SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e translinguajeiros (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), envolvendo este educador – pesquisador e seus educandos não brasileiros em contexto transfronteiriço³. Destarte, utilizarei as primeiras pessoas do singular e do plural para descrever as ações que me envolvem nos papéis de educador-pesquisador e também de educando nesta travessia, por considerar a mim e aos educandos seres abertos, inconclusos e inacabados, também aprendemos muito uns com os outros na sala de aula. Como diria Freire (2013), sou um educador-educando que ensino e aprendo muito com meus educandos não brasileiros, que além de aprenderem comigo, também me ensinam. Por isso, os considero educandos-educadores pelo fato de eles aprenderem comigo e eu aprender com eles.

O personagem Riobaldo, no romance *Grande Sertão: veredas* (2015), narra em primeira pessoa e de uma forma labiríntica, a própria vida, cujas tramas envolvem medos, angústias, conquistas, dúvidas, amores e pelezas. Toda esta narrativa reflete o sertão físico, local onde se passa toda a história. Portanto, a partir desta história, começo a tecer a trama da minha travessia, que culminou na escrita desta Tese. Vale ressaltar que as tramas da minha travessia entrelaçam-se às tramas das veredas percorridas pelos educandos não brasileiros.

É interessante observar que o nome Riobaldo traz a palavra Rio em seu nome. O Triângulo Mineiro, região próspera do Oeste mineiro, que abriga as cidades de Uberlândia e Uberaba, é formado e limitado pelo encontro de dois rios; o rio Paranaíba e o rio Grande. Deste encontro, nasce o segundo maior rio sul-americano; o rio Paraná, que continua seu percurso, demarcando as divisas dos Estados de São Paulo e do Mato Grosso do Sul, e deste último com o Estado do Paraná. Chegando à cidade de Foz do Iguaçu, o rio Paraná separa o Brasil do Paraguai e vai ao encontro do rio Iguaçu, que nasce no planalto curitibano, rumando em direção à região denominada Tríplice Fronteira. O rio Iguaçu deságua sobre o rio Paraná e esse encontro é assistido por três países: Argentina, Brasil e Paraguai. A partir daí, o rio Paraná continua seu percurso, separando o Paraguai da Argentina e chegando até sua foz no maior rio da América do Sul, o rio da Prata.

as fronteiras nacionais e que visam à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados.

³ Pereira Carneiro (2016) discute os construtos de regiões transfronteiriças e transfronteirizações como conceitos em construção. O primeiro seria caracterizado pela porosidade existente nas regiões entre dois ou mais países, onde a abertura prevalece sobre o fechamento, um lugar vivo, dinâmico e complexo que prepara o terreno para os processos de transfronteirizações, quando seus habitantes transcendem as fronteiras, valorizando e incorporando em suas estratégias de vida, hábitos que já não podem mais ser limitados a um país ou outro.

Coincidentemente ou não, tal travessia percorrida pelo rio Paraná assemelha-se muito a minha trajetória acadêmica e profissional, quando em novembro de 2012, fui aprovado em concurso público para ser professor efetivo de Língua Portuguesa Adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com sede na cidade de Foz do Iguaçu, no Extremo Oeste do Estado do Paraná⁴. Um ano depois, em novembro de 2013, fui aprovado no Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na cidade de Cascavel, no Oeste paranaense. Sou mineiro, da cidade de Esmeraldas, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, região Central das Minas Gerais. Pode-se dizer que a região onde está localizada a cidade de Esmeraldas é a transição das Minas montanhosas de Drummond para as Gerais sertanejas de Guimarães Rosa, haja vista que essa região possui tanto montanhas como cerrados descampados que caracterizam os sertões das Gerais. De repente, vi-me levado a percorrer o mesmo caminho do Rio Paraná, com destino à cidade de Foz do Iguaçu. Tais rios mencionados neste texto serão extremamente significativos quando das análises dos registros gerados nesta pesquisa, uma vez que as identidades performativas (in)visibilizadas neste trabalho são advindas, dentre outros instrumentos, de discussões e debates em sala de aula de Língua Portuguesa Adicional sobre dois episódios que marcaram para sempre as fronteiras dos países do Cone Sul, quais sejam, a Guerra declarada ao Paraguai (1864-1870) e as Guerras declaradas aos Guaraní (1753-1756). Nesses eventos, os rios, principalmente o rio da Prata e o rio Paraná, tiveram papéis cruciais no desenrolar dos acontecimentos.

Em suas digressões sobre as tramas e travessias vivenciadas nos sertões das Gerais, Riobaldo, certa ora, indaga a um atento interlocutor:

⁴ Destaco aqui um fato importante em minha trajetória acadêmica ocorrido antes da aprovação neste concorrido concurso público, quando no dia 08 de setembro de 2011, defendi a dissertação de mestrado “Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor”, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Neste estudo, tracei um paralelo intercultural advindo de excertos produzidos por mim e por meus aprendizes não brasileiros nas salas de aula de Português Língua Estrangeira / Adicional (PLE/PLA) em contexto de imersão, isto é, no Brasil, e em contexto de não-imersão, no Peru. Na ocasião, cheguei a morar, de agosto a dezembro de 2010, na cidade de Arequipa, no sul do Peru, onde lecionei a língua portuguesa para os peruanos. As experiências interculturais pessoal e profissional vivenciadas por meio dos contatos com os aprendizes não brasileiros no Brasil e no Peru sensibilizou meu olhar para as culturas latino-americanas hispano-falantes e para as culturas mineira e brasileira, quando pude destacar e valorizar vários aspectos não somente da cultura peruana, como também das culturas mineira e brasileira justamente por estar imerso alguns meses em uma outra cultura, na ocasião, na cultura andina peruana.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão (ROSA, 2015, p.31).

Alegra-me de montão saber que não somos iguais e que também somos seres inconclusos, incompletos e inacabados. Quando começamos a tomar consciência de que somos abertos e sujeitos a aprendizagens, a mudanças, a transformações críticas, humanizadoras e libertadoras deixamos nossos sertões, estejam onde eles estiverem, para atravessar as fronteiras geográficas de nossos países, Estados ou cidades em busca do “ser mais” (FREIRE, 2013). A busca pelo “ser mais” faz parte do constante processo de estarmos sendo mais humanos e amorosos conosco mesmos e com os outros. De acordo com Freire (2013), esta é a nossa verdadeira vocação, que é ontológica, histórica e cultural, e, por isso, é humana. Este “estar sendo” se concretizará no diálogo com o outro, na “solidariedade dos existires” e na comunhão. E é na busca/travessia pela nossa libertação e emancipação de um mundo que cada vez mais nos oprime, exclui, explora, desama e desumaniza, é que eu como educador-educando brasileiro e os educandos-educadores não-brasileiros deixamos nossos sertões para atravessarmos nossas fronteiras em busca de “sermos mais”, em busca de estarmos sempre nos libertando, de sermos sempre seres em estado permanente de libertação.

Sertões e fronteiras não serão antípodas neste trabalho, pois a travessia do primeiro visa à chegada ao segundo para o posterior retorno engajado, crítico e em constante estado de libertação ao primeiro. Retorno este que nos possibilitará o engajamento no “estarmos sendo” constante. E a vivência na fronteira somada à conscientização de que somos seres inacabados, ainda bem, faz-nos mudar nossas concepções de fronteira. Da fronteira que pode ser vista como barreira, que impede o fluxo de pessoas e linguagens, onde está localizada a última cidade do país, que é militarizada em razão do contrabando, que é violenta, de acordo com o discurso da grande mídia, que é vista como “situação-limite” (FREIRE, 2013) que não pode ser vencida e que exalta o “ser menos”, para a fronteira que pode ser porosa, líquida, fluida, que apresenta intensas e ricas negociações inter/transculturais, cujas cidades consideradas às margens e periféricas são tão importantes quanto as cidades dos considerados grandes centros. Da fronteira que pode ser centrípeta para a fronteira que pode ser centrífuga, para a fronteira que pode ser vista como um “inérito viável” (FREIRE, 2013),

isto é, que pode ser transposta por meio de nossa percepção crítica, de nossa práxis, isto é, das nossas ações e reflexões (FREIRE, 2013). Práxis que, envolvendo o diálogo e a dialética da ação e da reflexão, faz-nos mudar nossa perspectiva de fronteira, fazendo-nos transcender do simplesmente sermos imersos em um mundo que oprime e desumaniza para um sermos emersos deste mesmo mundo, para sairmos deste mundo que oprime, isto é, o “inédito viável” conscientiza-nos de um “percebido-destacado” (FREIRE, 2013) que pode ser conquistado quando transpomos a fronteira entre o “ser menos” e o “ser mais”. Partimos, assim, de estarmos imersos em um contexto para um estado constante de emersão, isto é, de saída do senso-comum, do *status quo* visando à inclusão para transformação.

Poderia dizer que sertões e fronteiras dialogarão neste trabalho, uma vez que sempre me desloco constantemente entre a Tríplice Fronteira, local onde vivo e trabalho, e as Minas Gerais, local onde cresci e vivi por trinta anos e onde se encontra toda a minha família. Os educandos não brasileiros também se deslocam entre seus sertões, sejam eles colombianos, paraguaios, bolivianos, cubanos, haitianos, argentinos, equatorianos ou salvadorenhos, para a fronteira onde estudam. Os sertões poderiam ser fronteiras e as fronteiras poderiam ser sertões. Portanto, de acordo com Ainsa (2006), “*cada lugar es la frontera de otro lugar, cada ser humano es la frontera del otro*”. Este trânsito, este ir e vir que eu e os educandos fazemos entre nossos sertões e a fronteira onde moramos leva-nos a um devenir, a um transformar tão intenso que “habitar a fronteira” (MIGNOLO, 2013) significa “pensar, sentir e viver a fronteira”, pois ela deixa de ser apenas uma referência física e geográfica e passa a ser algo humano e libertador - e, por isso, emocional, que está dentro de nós. Assim, para onde quer que vamos, levamos nossos sertões e nossas fronteiras dentro de nós mesmos, podendo eles também virem ao nosso encontro por meio das pessoas que neles habitam, sentindo-os e pensando-os. As fronteiras habitando os sertões e os sertões habitando as fronteiras. Ambos, sertões e fronteiras, vão além dos conceitos geográficos, transcendendo-se simbolicamente para dentro de nós mesmos. Ambos os sujeitos desta pesquisa - eu como professor-educador-pesquisador de Língua Portuguesa Adicional, e os educandos não-brasileiros - deixamos nossos sertões rumo à fronteira física e geográfica onde está localizada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em busca da nossa vocação ontológica, histórica, humanizadora e libertadora, visando ao “ser mais”, ambos, emergindo do “meio do redemoinho” para transpor as fronteiras emocionais e simbólicas entre o “ser” e o “ser mais”. Transposição e travessia que problematizarão a relação existente entre opressores e oprimidos, transformando estes últimos não em novos opressores, mas em seres dialógicos, humildes, revolucionários, amorosos, humanos e humanizadores, isto é, em

contante estado de libertação de um mundo que oprime, desama, exclui, explora e desumaniza... Nunca devemos temer a liberdade! Tais seres em constante estado de libertação habitarão, viverão e sentirão as terceiras margens⁵ e os entre-lugares⁶, configurando um espaço contingente fluido e líquido, caracterizado pelos trânsitos constantes de diversas culturas, que postas em contato, emergem para o transcultural (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017), buscando desconstruir a colonialidade opressora dominante por meio do bilinguajar (MIGNOLO, 2013), do habitar entre línguas, valorizando os discursos subalternos e marginais e descolonizando os saberes dominantes epistêmicos. Tudo isso em busca da nossa humanização, que só conquistamos em comunhão com o outro. Tudo isso, em busca do desenterramento das vozes “dos debaixo” que são abafadas pelos opressores/colonizadores, em busca da libertação dessas vozes para a justiça social (GARCÍA & LEIVA, 2014). E todos esses aspectos podendo ser visibilizados por meio das identidades performadas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) por nós, educandos não brasileiros e educador brasileiro; sujeitos que tentaremos construir nossas identidades nas e por meio de nossas práticas discursivas; práticas estas que produzirão efeitos que constroem discursivamente aquilo que elas alegam descrever. Como disse Riobado: “... Existe é homem humano. Travessia”.

Agora, dentro das veredas do senso-comum, tomando como base a ideologia e a hierarquia linguísticas do Romantismo alemão advindas do século XVIII, com a ideia de língua-nação, região-dialeto e variedades, imaginem uma sala de aula de Língua Portuguesa Adicional composta por estudantes advindos de diferentes nacionalidades latino-americanas e caribenhas, como argentinos, bolivianos, chilenos, colombianos, cubanos, equatorianos,

⁵ O termo “terceira margem” é retirado do conto de João Guimarães Rosa, presente no livro “Primeiras Estórias” (ROSA, 2015), em que ele narra a história de um pai que, um dia, resolve adentrar um rio em uma canoa, e ali permanecer, para sempre. A terceira margem pode ser um terceiro lugar, que não é nem a margem direita e nem a margem esquerda do rio, podendo ser a canoa a própria terceira margem. Ela também pode ser a eternidade, ou seja, aquilo que todos presenciamos pode ser apenas o inconsciente ou o delírio do narrador-personagem que é filho do pai que está na canoa. Por fim, a terceira margem também pode ser o desconhecido, ou a busca interior, autoconhecimento. A necessidade que o pai tem de se buscar por meio do isolamento. Portanto, a terceira margem é tanto um “entre-lugar” como um “não-lugar” ou como um terceiro lugar que surge de encontros, fluidez e hibridizações. O encontro, diálogo e trânsito entre diferentes culturas na sala de aula de PLA pode criar muitas “terceiras margens”. A terceira margem não seria nem o lugar do opressor/colonizador que oprime, nem o lugar do oprimido que sofre a opressão (FREIRE, 2013), mas o lugar da constante busca pela libertação, onde oprimido e opressor transformam-se seres em libertação.

⁶ O conceito de entre-lugar ou *in-between* é atribuído a Homi Bhabha (2004), quando se refere à criação de um terceiro espaço advindo da interação entre culturas.

haitianos, hondurenhos, panamenhos, paraguaios e salvadorenhos. Imaginem também a condução e a negociação dessas interações linguístico-culturais sendo feitas por um professor de nacionalidade brasileira. Somem-se a essas características o interessante fato de esta sala de aula estar localizada na Tríplice Fronteira mais movimentada do Brasil, mais especificamente na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, bem na divisa entre *Ciudad Del Este*, no Paraguai e *Puerto Iguazú*, na Argentina, mais pontualmente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Entretanto, nacionalidades diferentes elegem línguas nacionais e oficiais como propostas unificadoras e homogeneizadoras, desconsiderando suas pluralidades linguístico-culturais.

Tomando, agora, outras veredas como percurso, imaginem esta mesma sala de aula descrita acima com toda sua diversidade linguístico-cultural vista e analisada por meio das lentes das translanguagens (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA & WEI, 2014), das transculturalidades (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e dos Estudos Culturais descoloniais (MIGNOLO, 2013), indo além do construto da nação colonial/moderna com sua língua dominante e oficial e toda a epistemologia acadêmica colonial/dominadora que ela implica. Esta nova leitura traz à luz uma perspectiva linguístico-cultural translíngue, transcultural e decolonial que pode ser vivenciada na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto de fronteira, valorizando os saberes das línguas consideradas subalternas e marginalizadas pelo sistema colonial/moderno (MIGNOLO, 2013) e ressaltando as transculturalidades e o repertório linguístico vivo, dinâmico e próprio do falante translíngue (GARCIA & WEI, 2014). Tais repertórios são compostos por duas ou mais línguas, pois esses estudantes, além de línguas indígenas e da língua crioula⁷ haitiana, também falam as línguas espanhola, francesa e portuguesa. Tais veredas teóricas que decidimos percorrer nesta Tese-Travessia, quais sejam, os estudos culturais decoloniais, os estudos transculturais e os estudos translíngues, distanciam-nos daquela perspectiva colonial/moderna romântica alemã do século XVIII, desconstruindo a ideia colonizadora de uma língua, de um povo e de uma nação.

Para as discussões aqui propostas, tomamos como referência o que o escritor, médico e diplomata mineiro e universal João Guimarães Rosa foi para a literatura por meio

⁷ Falada por quase toda a população haitiana, é muito influenciada pela língua francesa (90% do seu vocabulário), pelo *taino* (língua nativa da ilha caribenha) e por algumas línguas do oeste da África, como o *iorubá*, o *fon* e o *ewé*. O crioulo haitiano, juntamente com a língua francesa, é considerado língua oficial do Haiti. < https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana > Acessado em 01/02/2018.

de obras-primas como “Grande Sertão: veredas” e “Primeiras Estórias” com todas as suas travessias, entre-lugares e terceiras margens. Utilizamos metáforas roseanas como *veredas*, *travessias* e *sertões* para fazer alusão às terceiras margens, ou entre-lugares, também criadas pelas práticas “translúngues” (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA & WEI, 2014), para fazer referência ao repertório linguístico dinâmico e vivo que é próprio do sujeito plurilíngue, como esclareceremos mais adiante.

Assim como os neologismos e inventividades discursivas geniais de Guimarães Rosa foram para a literatura, o conceito transgressor de *translinguagem* pode ser para esta Tese, a qual preconiza a superação dos limites das línguas como códigos e estruturas unificadas - como se as línguas estivessem separadas em caixinhas dentro deste sujeito - e ruma para além das suas próprias fronteiras, ou seja, as práticas translinguageiras preconizam a perspectiva do falante, o qual produz traços linguísticos diversos, por meio de um repertório linguístico dinâmico que lhe é próprio.

Tais veredas teóricas poderão ser visibilizadas por meio das performatividades contingentes das identidades no aqui e no agora (MOITA LOPES, 2013; PINTO, 2007, 2013) dos sujeitos desta pesquisa, que produzirão efeitos em suas práticas discursivas construindo localmente o que alegam descrever. Tais identidades não são pré-concebidas a esses sujeitos, mas são construídas no momento em que são proferidos pelos atos de fala em sua materialidade plena – sonora e corporal. As identidades performativas produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (BUTLER, 1997, 1993).

Assim, a presente Tese voltará seus olhos para o aluno-educando e para mim, o professor-educador, como *trans*-sujeitos (GARCÍA & LEIVA, 2014), para quem os *trans*-sujeitos são falantes bilíngues ou plurilíngues que fazem uso das *translinguagens*, produzindo um novo discurso advindo de um repertório linguístico próprio, vivo e dinâmico. Os *trans*-sujeitos são então aqueles que deixaram seus sertões e foram para além de suas fronteiras, sejam elas exteriores ou interiores, sejam eles da Argentina, da Bolívia, de Cuba, da Colômbia, do Chile, de El Salvador, do Equador, do Haiti, do Panamá ou do Peru, cada qual com suas experiências, histórias de vida e repertórios linguísticos próprios e dinâmicos. Com base nesse movimento de atravessar suas fronteiras físicas, culturais e emocionais, consideramos todos esses *trans*-sujeitos como transculturais, pois eles estão habitando um terceiro espaço configurado por diásporas e trânsitos culturais dinâmicos, fluidos, vivos e

constantes. Destarte, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos desta Tese-Travessia.

Considerando como ponto de referência as políticas linguísticas do Brasil, e mais pontualmente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), esta Tese tem o objetivo de verificar, nas práticas discursivas translinguajeiras, transculturais e decoloniais, como são (in)visibilizadas as identidades performativas minhas, como educador-professor, e dos educandos não brasileiros em interações na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço. Já os objetivos específicos pretendem (1) apontar as políticas linguísticas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e como elas estão subjacentes às práticas discursivas translinguajeiras, transculturais e decoloniais minhas como educador e dos educandos não brasileiros na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço; (2) problematizar a invenção romântica da Língua Portuguesa como língua homogênea em direção às práticas translíngues, transculturais e decoloniais; e (3) observar como são construídas ou mobilizadas as identidades performativas minhas, como educador, e dos educandos nas práticas discursivas, translíngues, transculturais e decoloniais.

A seguir, apresentaremos os capítulos, pelos quais percorreremos algumas veredas teórico-metodológicas, visando o desconstruir para o devenir, a inclusão para a transformação, o desvelar o contexto de imersão para atingir a emersão e, assim, sair do meio do redomoinho.

Este rico espaço acadêmico latino-americano, caribenho e fronteiriço que é a UNILA possibilita-nos refletir, pensar e habitar a América Latina também por meio de teóricos e estudiosos que não somente são latino-americanos como também pensam, escrevem e refletem sobre a América Latina e o Caribe. Portanto, as aulas de Língua Portuguesa Adicional (PLA) na UNILA podem ser estudadas e apreendidas pelas lentes de pensadores latino-americanos de correntes teóricas diversas. Por esta razão, meu lócus de trabalho permite-me criar diálogos entre meu lugar teórico e meu lugar político. Por isso, esta Tese-Travessia está organizada da seguinte maneira.

Além das Considerações Iniciais, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas, esta Tese-Travessia percorrerá quatro capítulos-veredas, quais sejam, sobre a desconstrução e descolonização epistêmico-metodológica; sobre as problematizações das políticas linguísticas da UNILA; sobre os construtos teóricos das translinguagens, das

transculturalidades e da decolonialidade e, finalmente, sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas dos sujeitos desta pesquisa.

No primeiro capítulo, problematizaremos as questões metodológicas no sentido de tentar descolonizar os saberes acadêmicos dominantes nas pesquisas linguísticas, pensando a partir dos modelos e teorias proporcionados por pensadores decoloniais latino-americanos. Pensaremos também no trabalho científico a partir das leituras translíngues, transculturais e decoloniais das fronteiras. Por fim, a partir da Linguística Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), apresentaremos os trans-sujeitos da pesquisa, os meios utilizados para a geração dos registros, que foram os Portfólios reflexivos somados aos decoloniais, translíngues e transculturais vídeo-documentários “A Última Guerra do Prata”, que versa sobre a Guerra declarada ao Paraguai e “Terra sem Males”, cujo tema são as ruínas jesuíticas e as guerras declaradas aos Guarani. O contexto onde todo o trabalho foi realizado também será descrito. Discutiremos também a importância da questão ética que perpassou toda essa vereda metodológica.

Várias serão as sublevações que proporemos no segundo capítulo, que tratará das políticas linguísticas concernentes à língua portuguesa adicional na América Latina, no Brasil e, mais especificamente, na UNILA, da problematização e invenção romântica da língua portuguesa como língua homogênea e das relações das políticas linguísticas e da língua portuguesa em direção às práticas translíngues, transculturais e decoloniais na sala de aula em contexto transfronteiriço. Atravessaremos e percorreremos perigosos caminhos em busca das bravas e valentes veredas da sublevação ante as relações conflitantes entre opressor-oprimido; da sublevação ante as inadequações das políticas e ideologias dominantes com as práticas locais de linguagens; da sublevação ante as línguas autônomas e fixas em um mundo desterritorializado e diverso e da sinalização e tentativas de promover práxis libertadoras e transformadoras por meio de políticas linguísticas desenvolvidas na UNILA. Sublevações que nos guiarão para novas maneiras de gerenciar práticas locais de linguagens por meio de ideologias e políticas descolonizadoras. Podemos dizer que, o que faremos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e descolonizações propostas - das políticas linguísticas dominantes, passando pela desinvenção das línguas e da língua portuguesa e chegando às tentativas de desconstruções das políticas locais na UNILA – será um ensaio para a aplicação de uma teoria da ação dialógica para uma educação libertadora. A teoria dialógica nos permitirá emergir dos grilhões e amarras do *status quo*, emersão para a liberdade, em que a manipulação não será mais necessária. Emersão que gera

conscientização situacional e histórica, envolvendo a nossa práxis reflexiva, transformadora e que atua sobre a nossa própria realidade.

No terceiro capítulo, que versará sobre as veredas teóricas das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transculturais (SANTIAGO; AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; DE SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013), apresentaremos todos esses percursos teóricos lembrando que o nosso lugar teórico está imbricado com nosso lugar político de ação e de reflexão pedagógicas, isto é, com a nossa práxis. Discutiremos o efeito e poder libertador e emancipador (FREIRE, 2013) que tais caminhos teóricos poderão exercer nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais dos educandos e do educador, visando sempre à inclusão para a transformação por intermédio da justiça social. Neste capítulo, discorreremos também sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) dos educandos e da minha própria identidade de educador, problematizaremos as identidades linguísticas pré-concebidas e prefiguradas que nos estancam e nos engessam como sujeitos, dando destaque para a linguagem performativa que envolve nossos atos de fala. Tal visão de linguagem se relaciona com a construção do mundo por meio da produção de efeitos que constroem, por meio do discurso, o que alegamos descrever.

O quarto e último capítulo, o das análises dos registros gerados, será sobre o fazer ouvir as nossas vozes; as vozes do Sul, dos oprimidos, por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais, visando às suas libertações e transformações em “seres mais”, em seres que enxergarão as fronteiras não somente como barreiras ou “situações-limites”, mas também como espaços abertos, porosos, fluidos e cheio de oportunidades e “inéditos-viáveis”. Tais vozes serão ouvidas por meio de três instrumentos de geração de registros que serão aplicados pedagogicamente na sala de aula de língua portuguesa adicional na UNILA, podendo resultar em práxis transformadoras e libertadoras: os portfólios reflexivos, o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata” e o vídeo-documentário “Terra sem Males”. Tais práxis poderão gerar ações e reflexões que serão expostas e analisadas neste capítulo. Ações que podem caracterizar o pensar liminar (MIGNOLO, 2013). Um pensar que envolve práticas descolonizadoras e desobedientes ao *status quo* dominante e opressor.

Esta Tese-Travessia também é uma peça política de resistência e de luta, não somente a favor da liberação, da emancipação e da escuta das nossas vozes como sujeitos de pesquisa, mas também em favor da autonomia e permanência da Universidade Federal da Integração

Latino-Americana (UNILA). Digo isto para colocar-me politicamente e veemente contra a Emenda Aditiva 55 da Medida Provisória 785/2017, que já foi retirada da mesma, sendo tema de debate no Congresso Nacional no mês de agosto de 2017. Tal emenda tratava da extinção da UNILA e da transformação da mesma e de mais dois campi da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sediados no Oeste Paranaense, em Universidade Federal do Oeste do Paraná. Tal projeto descaracterizaria toda a vocação e missão da UNILA de integrar os povos latino-americanos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão públicas. Portanto, esta Tese coloca-se em defesa da democracia e da autonomia da UNILA e da sua proposta acadêmica, constitucional, educacional, decolonial, diferenciada, inovadora, inclusiva, libertadora, ousada, social, vocacional e da sua necessária missão de integração dos povos e culturas latino-americanos e caribenhos; em defesa da descolonização dos saberes dominantes opressores colonizadores e da valorização dos saberes que estão às margens do sistema colonial moderno; em defesa da inclusão para transformação, visando à justiça social; em defesa das negociações interculturais e transculturais que são, constantemente, manifestadas nas translanguagens em contexto transfronteiriço; em defesa das travessias das terceiras margens e dos entre-lugares.

Esta Tese também é uma peça política de resistência e de luta a favor da manutenção da Lei n. 12.612/2012, que institui Paulo Freire como Patrono da educação brasileira, em defesa do educador Paulo Freire e da sua obra libertadora e transformadora, que fundamenta esta Tese, trazendo conceitos emancipatórios e dialógicos.

Por fim, para seguirmos na luta e na sobrevivência, visando atingir o permanente estado de libertação, faz-se necessária a investigação de quais ideologias linguísticas são subjacentes às práticas translíngues, transculturais e decoloniais. Práticas que poderão ser refletidas nas identidades performativas contingentes dos trans-sujeitos, estando em contínua construção, sempre se fazendo e se refazendo, que são performadas no momento das práticas discursivas do educador e dos educandos corporificados que estão em um contexto tranfronteiriço e desterritorializado. Para Bhabha:

Nossa existência hoje está marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente”, para as quais não parece haver nenhum nome adequado (...) Encontramo-nos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (...) Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção no “além”: um movimento exploratório incessante que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás” (BHABHA, 1998, p.19).

E nessa indefinição, nesse mundo poroso, fluido e líquido, convidamos os leitores a se enveredarem por diversas travessias nesta Tese. E tal qual Riobaldo vamos percorrendo nossas veredas internas e externas, em busca do “ser mais”, da humanização de nós mesmos com os outros, sendo humanos e amorosos uns com os outros. Este “estar sendo” só acontecerá no diálogo com o outro, só se concretizará na solidariedade dos existires, na comunhão. Só assim estaremos libertos e emancipados para continuarmos esta intrigante e eterna busca-travessia pelas sinuosas veredas deste “Ser Tão” Vida. O sertão, neste mundo fluido, líquido e desterritorializado, é sem lugar: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...” (ROSA, 2015, p. 98)

1. TRANSGRESSÕES EPISTÊMICO-METODOLÓGICAS: CORAJOSAS TRAVESSIAS

Carece de ter coragem. Carece de ter muita coragem....

(ROSA, 2015, p. 56)

Esse excerto é proferido pelo personagem Menino, mais tarde revelado como Reinaldo ou Diadorim, quando este ajuda Riobaldo, ambos ainda crianças, na travessia do Rio São Francisco. Tal ação é descrita por Riobaldo como o primeiro fato marcante de sua vida, cuja importância está no aprendizado de duas lições de bravura: não temer as forças da natureza e nem as do homem. Essa travessia perigosa requer coragem, pois ela acontece no encontro de dois rios, e deixa uma lição: a coragem que devemos ter ante as forças da natureza e ante a estupidez opressora do homem.

Coragem e travessia são palavras que dão as mãos, principalmente quando o objetivo da vereda metodológica desta Tese-Travessia é a descolonização dos saberes acadêmicos dominantes. Devemos ter coragem para desconstruir e descolonizar os saberes epistêmico-metodológicos que predominam em nossas pesquisas. E essa descolonização ocorreu em um locus de encontro entre dois rios; neste caso, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na Tríplice Fronteira entre Paraguai⁸, Brasil e Argentina, na cidade de Foz do Iguaçu, topônimo construído em razão da paisagem geográfica que é a foz do rio Iguaçu no Rio Paraná; este último, rio transnacional que divide o Paraguai e o Brasil e cujas águas transbordam para além das fronteiras desses países.

Neste capítulo-vereda sobre a Metodologia desta Tese-Travessia, problematizaremos as questões metodológicas no sentido de descolonizar os saberes acadêmicos dominantes nas pesquisas. Descolonizar os saberes acadêmicos dominantes é valorizar os conhecimentos que são produzidos no Sul colonizado, considerado marginalizado e subalterno, isto é,

⁸ Fizemos a escolha de citar primeiramente o país vizinho Paraguai para valorizar sua importância transgressora nesta Tese-Travessia e nos alinharmos às propostas decoloniais que fundamentam esta pesquisa, em detrimento da desvalorização e preconceito sofridos por este país por meio do discurso colonial/moderno dominante.

quando tomamos como referência para nossas pesquisas e discussões, pesquisadores e textos advindos das colônias e não das metrópoles, como por exemplo, Canagarajah (2013), García e Wei (2014) e Mignolo (2013). Lembrando aqui também que o Norte também tem o seu Sul, por exemplo, pesquisadores e teóricos de descendência latina, negra e indígena que vivem e trabalham nos Estados Unidos ou na Europa. Isso caracteriza as Epitemologias do Sul, o que também não significa que valorizando o Sul, estejamos desvalorizando o Norte e tudo o que ele produz. A grande diferença é que, agora, enxergaremos, olharemos e leremos o Norte pelas lentes do Sul. Primeiramente, apresentaremos o campo do conhecimento ao qual esta Tese está fundamentada, a Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Em seguida, discorreremos sobre a natureza e a base metodológica da pesquisa, descrevendo o seu processo (DENZIN & LINCOLN, 2006), para então adentrarmos nas suas implicações éticas e políticas (DENZIN & LINCOLN, 2006; FREIRE, 2013). Por fim, o contexto onde todo o trabalho foi realizado, os sujeitos da pesquisa e os meios e procedimentos utilizados para a geração dos registros desta pesquisa serão apresentados.

1.1. A Linguística Aplicada Transgressiva: anticolonialidade e problematização como transgressões

Para que a travessia desta vereda metodológica ocorra, é preciso que esteja fundamentada em alguns conceitos. Quando falamos em descolonização epistêmico-metodológica, estamos falando em transgredir, em transpor, em ampliar nossas fronteiras e em quebrar regras, refletindo sobre o que estamos atravessando e o porquê de estarmos atravessando tais fronteiras. Por isso, esta vereda metodológica está fundamentada na Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), doravante LAT, advinda da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que propõe uma “abordagem mutável e dinâmica para questões da linguagem em contextos múltiplos.” (PENNYCOOK, 2006, p.67) A LAT propõe um modo de pensar sempre problematizador ou questionador, o que caracteriza a antidisciplina ou o conhecimento transgressivo. Segundo Pennycook (2006), a transgressão da LAT está baseada na liberação anticolonial de Fanon (1967) e no ceticismo epistemológico de Foucault (1980). Para o primeiro, devemos considerar todas as relações complexas de poder e as realidades dos embates políticos e, para o segundo, devemos questionar incansavelmente nossas pressuposições bem como os termos que usamos. Tais considerações vão ao encontro do que esta Tese-Travessia propõe ao considerar, ou seja, as

(in)visibilidades das identidades performativas (PINTO, 2007) dos sujeitos ou das vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006) por meio de seus discursos translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transculturais (GUILHERME & DIETZ, 2014; SANTIAGO, AKKAKI & MARQUES, 2013; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013)⁹ na sala de aula de língua portuguesa adicional. Durante toda esta Travessia, devemos sempre ter um olhar cético de desconfiança para os pressupostos utilizados, bem como para as relações de poder imbricadas nesses termos utilizados. Um dos pressupostos que fundamentam a LAT é a transgressão das fronteiras disciplinares. Para esta travessia, recorreremos aos Estudos Culturais, transitando por diversas áreas como a Antropologia, a Geografia, a História, a Sociologia e até a Biologia¹⁰, caracterizando esses saberes como domínios dinâmicos. Tais transgressões podem ser pensadas por diferentes vieses. De acordo com Pennycook (2006), transgredir pode significar a superação de pensamentos e políticas tradicionais, a destruição das regras e a superação dos limites, desafiando o *status quo* e propondo novas formas de pensar com ética e responsabilidade. Entretanto, são Bell Hooks (1994) e Paulo Freire (2013) os autores que dialogam mais intimamente com a ideia de transgressão que fundamenta esta Tese. Para Bell Hooks (1994), transgredir é ter coragem de transpor os limites para resistirmos à opressão perpetrada pela raça, gênero e classe. Ela sugere a pedagogia como transgressão, quando os educadores transgridem os limites da pedagogia e ensinam seus educandos a transgredirem, o que significa mover-nos para além das fronteiras por meio do afeto e do amor. Aqui, trago para o diálogo o educador Paulo Freire (2013) que propõe a superação da contradição oprimido-opressor por meio da percepção das “situações-limites” opressoras nas quais estamos engendrados. Tais “situações-limites” são as barreiras que teremos que superar. Muitos chegam até este ponto, enxergando a fronteira como barreira. A partir do momento que esta “situação-limite” se transforma em “percebido-destacado” por meio da conscientização de que estamos sendo dominados pelo opressor e que ele, opressor, se hospeda em nós mesmos, fazendo com que reproduzamos todos os seus discursos de dominação, violência e opressão, tal “percebido-destacado” se transformará e se desvelará no “inédito-viável”. Este “inédito-viável” é o elemento novo e contingente que nos transformará de seres oprimidos a “seres mais” em constante estado de libertação. O “mover para além das fronteiras” de Bell Hooks (1994) é

⁹ Os conceitos de identidades performativas, translínguas, transculturalidades e decolonialidades serão desenvolvidos e discutidos no capítulo-vereda que versará sobre a fundamentação teórica desta Tese-Travessia.

¹⁰ Adentraremos na Biologia quando discutirmos o conceito de linguajamento autopoiético (MATURANA & VARELA, 1998).

o “inédito viável”, o devenir, a transformação e, portanto, a transgressão de Paulo Freire (2013)¹¹. É quando a transgressão se transforma em conceito positivo. E é nesta positividade do conceito de transgressão que está a Linguística Aplicada Transgressiva (LAT) que ampara esta Tese-Travessia. Relembremo-nos de que esta LAT é constantemente alimentada pela relação dialógica entre as interações de poder enredadas nos diálogos culturais, sociais e linguísticos propostos por Fanon (1967) como pelo ceticismo e questionamento epistêmico-metodológicos constantes sugeridos por Foucault (1980). E é neste diálogo amoroso, pois, de acordo também com Freire (2013), o fundamento do diálogo é o amor, sendo este um ato de coragem e nunca de medo, que traremos as teorias “-trans”¹² utilizadas nesta Tese-Travessia.

Nesta Tese-Travessia, deveremos saber o que atravessamos e o porquê atravessamos o que estamos atravessando. Por isso, necessitamos da coragem amorosa trazida pela Linguística Aplicada Transgressiva, sempre engajada em práticas problematizadoras e sempre considerando a linguagem como algo mais amplo. A linguagem além da textualidade e da semiose, também é corpórea, institucional, espacial, temporal, conflitante, diversa etnicamente, sexualmente e também performativa. Performativa, no sentido de que as identidades dos sujeitos estão em movimento (CANAGARAJAH, 2004) e são construídas pelos e nos seus discursos, não sendo algo estático, pré-concebido ou pré-dado. Por isso, esta pesquisa está inserida na área de estudo da Linguística Aplicada Transgressiva, que dá oportunidade às visibilidades e às representatividades das vozes marginais do Sul, transgredindo, descolonizando e relativizando os saberes epistêmico-metodológicos dominantes. Para Moita Lopes (2006):

¹¹ Tais teorias tornam-se urgentes nos tempos hodiernos quando assistimos e lemos sobre o fechamento de tantas fronteiras, que outrora estavam abertas, sendo porosas e transformadoras, e agora, estão sendo limitadas por meio da construção de “novas” cercas e de “novos” muros. Infelizmente, o que já era “inédito-viável” está voltando a ser “situação-limite.”

¹² Chamamos de teorias “-trans” todas aquelas que vão além das “situações-limites” e transgridem o *status quo*, nos transportando e nos transformando em “seres mais” que visam à justiça social. Tais teorias vão além do próprio prefixo “-trans”, não precisando apresentar tal prefixo para serem denominadas como transgressivas.

A crítica à episteme ocidentalista pode ser traduzida na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista moderna (MOITA-LOPES, 2006, p.87-88).

A transgressão nesta Tese-Travessia se traduzirá quando as identidades performativas dos educandos e do educador-pesquisador puderem ser visibilizadas por meio de seus discursos translíngues, transculturais e descoloniais na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em contexto transfronteiriço. Portanto, o que estamos atravessando? Estamos atravessando a fronteira que é vista como barreira ou “situação-limite”, amparada pelos conhecimentos acadêmicos colonizadores, dominantes e tradicionais. E por que estamos atravessando? Para desconstruir e descolonizar esse conhecimento acadêmico dominante, valorizamos, assim, os conhecimentos marginalizados e subalternos, deixando as vozes do Sul se fazerem ouvidas. Tal travessia só é possível porque deixamos de enxergar as fronteiras como bloqueios ou “situações-limites” para enxergá-las como “inéditos-viáveis”, como possibilidades de serem superadas como barreiras, transformando seus habitantes em “seres mais”, em constante estado de libertação de um sistema violento, opressor e desumano. Podemos dizer que a Linguística Aplicada Transgressiva é o primeiro passo corajoso deste capítulo-vereda metodológico na Travessia translíngue, transcultural e descolonial que estamos propondo na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço.

A seguir, apresentaremos o segundo passo corajoso desta Tese, que é seu embasamento na pesquisa qualitativa contemporânea.

1.2. A Pesquisa Qualitativa: desconstruções epistêmico-metodológicas e emancipatórias

Tal Travessia é uma Tese de Doutorado. E como tal, deve estar amparada em uma natureza de pesquisa com sua respectiva base metodológica. Assim, o segundo passo corajoso que iremos dar neste capítulo-vereda epistêmico-metodológico tem a ver com a descrição da natureza e da base metodológica desta pesquisa na qual esta pesquisa está fundamentada.

Esta pesquisa, além de estar em íntimo diálogo com a Linguística Aplicada Transgressiva, também é considerada de natureza qualitativa e de base metodológica interpretativista. Natureza qualitativa porque investigamos as possíveis visibilidades das identidades performativas dos sujeitos por meio da análise de suas crenças, valores, hábitos, atitudes, representações e opiniões sobre diversos temas que advieram de seus discursos translíngues, transculturais e descoloniais. Tais investigações e análises foram feitas de maneira interpretativa, intersubjetiva e situada. Além da natureza qualitativa, esta Pesquisa tem como base metodológica o interpretativismo, pois procuramos entender as vozes advindas dos sujeitos, por meio de seus discursos translíngues, transculturais e descoloniais. Vozes estas que discorreram sobre diversos assuntos relacionados à cultura, ao contexto de onde vêm e onde estão inseridos, à história e às atualidades. Tais entendimentos foram interpretados sob a perspectiva de quem está do lado de dentro de toda esta Travessia. De acordo com Denzin & Lincoln (2006):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

Esta Tese-Travessia envolveu o registro de uma série de materiais empíricos, como, por exemplo, produções orais, advindas das apresentações de trabalhos finais feitas pelos educandos e gravadas por mim e produções escritas, que foram os portfólios confeccionados por eles. Assim, utilizamos variadas práticas interpretativas para tentar verificar as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais. Segundo Denzin & Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo é um *bricoleur*, um confeccionador de colchas ou um improvisador no *jazz*, pois ele deve reunir em uma mesma *bricolage* - colcha de retalhos ou peça musical jazzística - variadas interpretações/representações que devem fazer parte de uma mesma estrutura complexa. Nas palavras dos autores:

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de *performance*, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.20)

Lembramos que, ainda segundo os autores, “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações” (p. 17). O pesquisador deverá interpretar aquilo que já está interpretado pelo sujeito. Por isso, não existem registros completos e objetivos, uma vez que os olhares do pesquisador serão sempre filtrados pelas lentes da linguagem utilizada pelos sujeitos, o que nos remete, uma vez mais, à incompletude e ao inacabamento do ser humano e da realidade concreta cultural e histórica na qual ele está engendrado.

Realizar pesquisa qualitativa de caráter transgressor é desafiar as sensibilidades contemporâneas, no sentido de descolonizar os saberes epistêmico-metodológicos dominantes. É tentar encontrar uma forma de captar o ponto de vista incompleto e imperfeito do indivíduo, fazendo um exame das limitações do cotidiano e garantindo a riqueza das narrativas. Entendemos, então, que não existem informações objetivas nesta Travessia. Todas as informações – considerando o outro e este educador-pesquisador como sujeitos da pesquisa - foram filtradas pela linguagem, pela cultura, pelo gênero, pela classe social e pela etnicidade dos sujeitos envolvidos.

Os registros desta pesquisa foram situados socialmente e localmente nos mundos do educador-pesquisador e dos educandos, como também entre esses mundos, surgindo a partir

daí terceiras margens e entre-lugares. Daí a necessidade de utilizar diferentes métodos e técnicas dentro da base metodológica interpretativista. O pesquisador encontra-se situado biograficamente em todos esses processos. É interessante afirmar isso, uma vez que esta Tese considera as biografias do educador-pesquisador e dos educandos. Tais sujeitos deixaram seus sertões e rumaram para a fronteira com o objetivo de transpô-la para “serem mais” (FREIRE, 2013). A Travessia que esta Tese propõe só é pertinente porque consideramos os repertórios linguísticos gerados para as análises como autobiografias transculturais, como histórias que se confundem com o trânsito e a trajetória de suas próprias vidas.

Denzin & Lincoln (2006), elencam cinco fases que definem o processo da pesquisa qualitativa e, em todas essas fases, está o pesquisador situado biograficamente : (1) o pesquisador como sujeito multicultural; (2) paradigmas e perspectivas teóricas; (3) estratégias de pesquisa; (4) métodos de coleta e de análise, que aqui nesta pesquisa chamamos de métodos de geração de registro e de análise; (5) a arte, as práticas e a política da interpretação e da avaliação.

Considerando o que Denzin & Lincoln (2006) chamam de primeira fase da pesquisa qualitativa, esta Tese contempla as concepções do eu e do outro, a ética e a política da pesquisa. Na segunda fase, que são os paradigmas e as perspectivas teóricas, esta pesquisa dialoga com os modelos de estudos culturais, pois privilegiam uma ontologia materialista-realista e emancipatória. Além disso, os registros gerados são textos reflexivos de múltiplas vozes, fundamentados nas experiências dos oprimidos. Segundo Denzin & Lincoln (2006, p.36), “os paradigmas dos estudos culturais e da teoria *queer* empregam os métodos estrategicamente – ou seja, como recursos para compreender as estruturas locais de dominação e para produzir resistências a estas”. Nessa segunda fase, esta pesquisa também considera os estudos culturais contemplando o “caráter discursivo do social”, o “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, o “método da desconstrução dos essencialismos” e a “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes da modernidade” (COSTA, 2006 a, p. 83). Na terceira fase, que versa sobre as estratégias de investigação e paradigmas da interpretação, liga o pesquisador aos métodos específicos de geração de registros e de análises de materiais empíricos, quais sejam, os registros gerados.

Para Denzin & Lincoln (2006), as estratégias de investigação compreendem várias habilidades, suposições e práticas que o pesquisador adota ao mover-se do paradigma para o mundo empírico e são essas estratégias investigativas que dão início aos paradigmas de

interpretação. A Pesquisa-Ação é o paradigma de interpretação desta Tese, pois ele será ancorado nas biografias e práxis do educador e dos educandos na sala de aula de língua portuguesa adicional, o que caracteriza a pesquisa qualitativa enquanto processo. A pesquisa-ação é uma estratégia para a formação contínua dos educadores e dos educandos por meio das reflexões de suas práxis, podendo assim desenvolver o ensino-aprendizagem, no caso desta Travessia, da língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. Para Denzin & Lincoln (2006), o educador-pesquisador marcado pelo gênero e situado em múltiplas culturas interage com o mundo por intermédio de um conjunto de ideias (teoria, ontologia) que introduz uma gama de questões (epistemologia) que ele então investiga em aspectos específicos (metodologia, análise). O pesquisador-educador e os educandos geram dados empíricos que têm a ver com a questão de pesquisa, a fim de analisar e escrever sobre eles. Assim, o pesquisador-educador e os educandos encontram-se situados biograficamente, entrando no processo de pesquisa a partir de vários pontos de vista distintos, levando o pesquisador a adotar certas interpretações e visões dos educandos e vice-versa. A quarta fase, que contempla o processo da pesquisa qualitativa, diz respeito aos métodos de geração de registros e de análises. Esta Tese emprega uma variedade de métodos diferentes de leitura e de análise dos textos escritos e orais produzidos pelos educandos, incluindo as estratégias do conteúdo, da narrativa e semióticas. Dentre os métodos, consideramos a observação, métodos visuais e análise textual, pois analisamos textos escritos produzidos por meio dos portfólios e textos orais produzidos nas comunicações que os educandos realizaram. A quinta fase, que concerne à arte, às práticas e à política de interpretação e da avaliação, é a fase de produção do texto que será publicado, o texto desta Tese por exemplo. Produção que começa com as observações de campo, neste caso a sala de aula de PLA, depois com os textos produzidos sobre as anotações de campo, que são recriados como documentos interpretativos que contém as primeiras tentativas do pesquisador de compreender o que ele apreendeu. A partir de então, partimos para o texto que será publicizado e que chegará ao leitor. Aqui consideramos a redação como interpretação bem como a análise de políticas, pois um dos objetivos desta Tese é analisar e interpretar as políticas linguísticas do português como língua adicional no Brasil e na UNILA. Para Denzin & Lincoln (2006), o fato de interpretarmos algo que já foi interpretado pelos sujeitos é um ato artístico e político. Basear a metodologia desta Tese na descolonização dos saberes epistêmico-metodológicos dominantes, considerando este como um dos objetivos deste capítulo-vereda metodológico, já é um ato político em si. Em razão disso, a pesquisa desenvolvida nesta Tese pode

influenciar na avaliação de programas de português como língua adicional, bem como na avaliação de políticas linguísticas que envolvam a área de PLA.

Após elencar e exemplificar por meio desta Tese as cinco fases que caracterizam o processo da pesquisa qualitativa, discorreremos, a seguir, sobre o terceiro passo corajoso a ser tomado nesta descolonizadora caminhada epistêmico-metodológica: a importância da ética e do papel político nesta Tese-Travessia.

1.3. A ética e a política: catalisadores para os diálogos libertadores

Dissemos anteriormente que para Freire (2013), o fundamento do diálogo é o amor. Segundo ele, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2013). Assim, o amor também é diálogo. O ato criador e libertador é um ato humanizador. Por isso, é um ato de amor. A partir daí, Freire (2013) vai tergiversar sobre o amor revolucionário, que é humano, libertador e transgressivo. O amor, então, é um ato de coragem e não de medo. Assim, discorreremos agora sobre o terceiro passo corajoso deste capítulo-vereda metodológico, envolvendo a ética e a política nesta amorosa e corajosa pesquisa linguística.

De acordo com Denzin & Lincoln (2006, p. 156), “o diálogo é o elemento-chave em uma estratégia emancipatória que nos libera em vez de nos aprisionar na manipulação ou nas relações antagonistas.” É por meio do diálogo que nós atravessaremos a fronteira entre o “ser” e o “ser mais”, que experienciaremos o devenir que vai do humano necrófilo opressor ao humano biófilo liberto, da morte para a vida, da opressão para a libertação, da desumanização para a humanização. É por intermédio das relações dialógicas que nos transformaremos em seres solidários e um constante estado de emancipação. Assim, no processo desta pesquisa, o poder é desvelado, dando lugar à “solidariedade dos existires”. Isso quer dizer que eu, como educador-pesquisador, não mais participo dos jogos semânticos e simbólicos do poder opressor, estando disposto a caminhar contra as barricadas, estando disposto a caminhar com os oprimidos e a resistir em comunhão com eles. Entretanto, devemos estar sempre vigilantes, sendo céticos, desconfiados e atentos quanto às relações de poder que nos engendram bem como aos termos que utilizamos, o que pode, muitas vezes, nos levar a contradições. Lembremo-nos do princípio fundamental anticolonial e

problematizador da Linguística Aplicada Transgressiva que dialoga com Fanon (1952) e com Foucault (1980).

Aqui estão refletidas a ética e a política nesta pesquisa. Só conseguiremos reinventar o poder, por meio de práticas libertadoras e transformadoras e com ética e política. Esta pesquisa tem como missão ética e política visibilizar as identidades performativas dos sujeitos. A partir dessa visibilidade, todos os sujeitos desta pesquisa, inclusive eu, como educador-pesquisador, estaremos capacitados a ocupar nossos lugares políticos em um mundo que está cada vez mais desumano, opressivo, preconceituoso e violento. A ideia é que os oprimidos, conscientizados criticamente da contradição em que vivem, se transformem em seres em contante estado de libertação, fazendo suas vozes serem ouvidas para não mais obedecerem às forças dominantes. E é essa práxis revolucionária corajosa e amorosa que esta Tese-Travessia pretende almejar eticamente e politicamente. É nesta práxis, nesta ação e reflexão revolucionárias, que os saberes espistêmico-metodológicos dominantes poderão ser descolonizados e reinventados por aqueles que até então eram oprimidos e nem se davam conta. E somente esses oprimidos é que poderão libertar tanto outros oprimidos, que ainda não se conscientizaram criticamente da opressão, como os próprios opressores que ainda os dominam. Só os oprimidos poderão transformar os próprios oprimidos e os opressores (FREIRE, 2013). Portanto, concordando com Denzin & Lincoln (2006, p.157), esta Pesquisa pode ser considerada, em termos de estilo e conteúdo, como um “catalisador para a consciência crítica”, ou seja, para a consciência crítica da realidade concreta, quando os oprimidos captam em suas mentes a verdade de sua realidade.

Por todo o exposto acima, há a necessidade de se criar modelos novos da ética e da política na pesquisa em que as ações humanas e as concepções do bem estejam intrinsecamente relacionadas. As relações entre os sujeitos e a pesquisa são íntimas e recíprocas. Por isso, o consentimento informado bem como a invasão de privacidade dos sujeitos não são mais aqui os objetos de discussão. Nos Estudos Culturais, os pesquisadores e os sujeitos das pesquisas compartilham as concepções do bem, influenciando-se mutuamente nas definições de conceitos e análises dos registros gerados. Uma nova ética deve ser exigida para as pesquisas qualitativas/interpretativistas de caráter transgressor como esta. O compromisso entre mim e os educandos nesta pesquisa é amplamente tratado em Christians (2006) quando ele discute a ética social. A ética social para ele está intrinsecamente ligada a uma visão complexa dos julgamentos morais, que integram um conjunto orgânico, uma experiência do dia-a-dia, crenças sobre o bem e sentimentos de

aprovação e de vergonha, considerando as relações humanas e sociais. Assim, por meio da ética social, Christians (2006) amplia a visão de ética na pesquisa, propondo os seguintes princípios: (1) suficiência interpretativa, pois o pesquisador deve tratar com seriedade as múltiplas interpretações dos sujeitos da pesquisa, pois eles advêm de grupos complexos. Isso é uma contribuição para que eles aprendam a lidar com as situações do dia-a-dia; (2) representação transcultural e multivocal, pois o pesquisador deve tomar cuidado para não ser etnocêntrico, isto é, ele deve olhar para os valores culturais dos sujeitos da pesquisa, respeitando e relativizando os significados particulares de cada cultura, tomando cuidado para não interpretar os valores das outras culturas tendo sempre como centrais os seus valores culturais. Aqui, deve-se considerar a influência de uma cultura sobre a outra, pois são entidades incompletas, abertas e heterogêneas e estão sempre se influenciando na heterogeneidade de seus movimentos transculturais, reconhecendo os valores condizentes com a dignidade humana universal. As múltiplas vozes são refletidas nas pesquisas, pois há um empenho da palavra mantido entre o pesquisador e os sujeitos; (3) discernimento moral, levando-nos a desvendar as verdades morais sobre nós mesmos, tornando importante verificar como a ordem moral se forma na comunidade e não o que os participantes consideram como sendo virtuoso e; (4) resistência e capacitação, quando as definições propostas pelos sujeitos precisam ser trazidas e consideradas como contribuições importantes para dentro da pesquisa. Como as concepções do bem são compartilhadas entre o pesquisador e os sujeitos, elas podem estimular a transformação humana em diversos campos, como na comunidade, na política, na religião, no gênero, na etnicidade etc... A ética deve ser vista pelas lentes de um novo paradigma ontológico, em que há a vocação histórica e humana pela libertação (FREIRE, 2013). A democracia só poderá ser conquistada quando descolonizarmos o poder e todas as suas manifestações coloniais/modernas. Só assim poderemos transpor as fronteiras da face obscura da modernidade (MIGNOLO, 2013) que ainda insiste em operar por meio de um paradigma global de poder.

A seguir, apresentaremos o contexto onde esta Travessia amorosa e corajosa aconteceu.

1.4. O contexto: espaço propício para entre-lugares e terceiras margens

O quarto passo deste capítulo-vereda metodológico propõe a descrever o contexto tranfronteiriço onde esta Travessia foi realizada.

O Brasil, país de tamanho continental com mais de 8,5 milhões de km², possui 10 municípios situados em Tríplices Fronteiras, quais sejam, Atalaia do Norte, no Amazonas, na fronteira entre Colômbia, Peru e Brasil; Barra do Quaraí, no Rio Grande do Sul, na fronteira entre Argentina, Uruguai e Brasil; Assis Brasil, no Acre, na fronteira entre o Bolívia, Peru e Brasil; Corumbá, no Mato Grosso do Sul, na fronteira entre Paraguai, Bolívia e Brasil; Laranjal do Jari, no Amapá, na fronteira entre Suriname, Guiana Francesa e Brasil; Oriximiná, no Pará, na fronteira entre Guiana, Suriname e Brasil; São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, na fronteira entre Colômbia, Venezuela e Brasil; Uiramutã, em Roraima, na fronteira entre Venezuela, Guiana e Brasil e Uruguaiana, no Rio Grande do Sul, na fronteira entre Argentina, Uruguai e Brasil. Dentre essas fronteiras, encontramos a Tríplice Fronteira entre o Paraguai, a Argentina e o Brasil, considerada a mais movimentada e populosa, em razão de seu caráter turístico e de sua configuração econômica e politicamente estratégica. Do lado argentino, está a cidade de *Puerto Iguazú*, na Província de *Misiones* com aproximadamente 80.020 habitantes, do lado paraguaio, localiza-se *Ciudad Del Este*, na Província de *Alto Paraná*, a segunda maior cidade do Paraguai e maior cidade desta Tríplice Fronteira, contando com aproximadamente 387.000 pessoas e, do lado brasileiro, a cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, separada de *Puerto Iguazú* pelo rio Iguaçu e de *Ciudad Del Este* pelo rio Paraná.

Foz do Iguaçu possui uma população de 263.915 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de agosto de 2016. É conhecida internacionalmente pelas Cataratas do Iguaçu - uma das vencedoras do concurso que escolheu as 7 Maravilhas da Natureza - e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, a segunda maior do mundo em tamanho e primeira em geração de energia, que em 1996 foi considerada uma das 7 Maravilhas do Mundo Moderno pela *Sociedade Americana de Engenheiros Civis*. É considerada, ainda, um dos municípios mais multiculturais do Brasil, onde estão presentes

habitantes de mais de 80¹³ nacionalidades, entre elas paraguaios, argentinos, italianos, alemães, ucranianos, japoneses, árabes, haitianos, sendo as mais representativas a paraguaia, a argentina, a chinesa e a libanesa.

Nesse cenário, foi criada A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)¹⁴, pela Lei nº 12.189/2010, cuja vocação contempla a pluralidade linguística e cultural da região, ou seja, sua vocação é o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina e do Caribe, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

A seção III do Regimento Geral da universidade discorre sobre o Ciclo Comum de Estudos (CCE)¹⁵, que é parte integrante da missão da UNILA e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação. O CCE contempla os seguintes conteúdos: (i) Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe (Fundamentos da América Latina); (ii) Epistemologia e Metodologia e (iii) Línguas Adicionais Portuguesa e Espanhola. Seguindo estas orientações, os alunos brasileiros cursam Língua Espanhola Adicional e os alunos não-brasileiros cursam Língua Portuguesa Adicional. As disciplinas do Ciclo Comum de Estudos são cursadas em três semestres. No caso das Línguas, os estudantes têm que cursar os três primeiros níveis, quais sejam, os níveis básico, intermediário I e intermediário II¹⁶. O nível avançado¹⁷ é destinado para aqueles que queiram se aprofundar nos estudos linguístico-culturais. Para participar da seleção internacional com o intuito de conquistar uma vaga nos 29 cursos de graduação oferecidos pela UNILA, os alunos não-brasileiros devem preencher

¹³Disponível em <http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db1094cf08d8af7?idMenu=1004>, acesso em 20/04/2017.

¹⁴ Mais informações sobre a UNILA serão trazidas no próximo capítulo sobre políticas linguísticas, destacando a importância desta instituição para a integração e para os estudos translingues, transculturais e decoloniais no cenário latino-americano e mundial.

¹⁵ O Ciclo Comum de Estudos (CCE) da UNILA também será descrito e analisado no próximo capítulo-vereda sobre políticas linguísticas. Vale a pena destacar que, de acordo com seu Projeto Pedagógico (2013), ele foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA, em que os estudantes brasileiros e não-brasileiros seriam sensibilizados ao pensamento crítico e decolonial, ao bilinguismo e ao conhecimento básico sobre a América Latina e o Caribe.

¹⁶ A nomenclatura desses níveis será discutida no próximo capítulo-vereda sobre políticas linguísticas. Isso nos remete ao constante anticolonialismo, ceticismo e problematização propostos pela Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Se estamos alinhados a uma perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2013), vale a pena continuarmos utilizando esta nomenclatura tradicional para o nivelamento?

¹⁷ Os educandos que já têm conhecimento em língua portuguesa podem fazer exames de nivelamento que são oferecidos pela universidade. Se aprovados nesses exames, eles podem deixar de cursar o respectivo nível no qual eles foram aprovados.

um formulário eletrônico disponível na página da instituição com suas informações pessoais e anexar diversos documentos exigidos para esse processo, como carteira de identidade, certidão de nascimento, certificado de conclusão de Ensino Médio, histórico de notas e uma ficha de declaração. Além da conclusão do Ensino Médio, esse candidato deverá ser maior de dezoito anos e não portar nenhum tipo de visto do Brasil. Ele também não necessita ter conhecimento em Língua Portuguesa, pois um curso de acolhimento linguístico-cultural é oferecido à distância para esses candidatos¹⁸. Todo o processo de seleção é gratuito. Almejando a uma formação superior de excelência destinada ao desenvolvimento e integração latino-americanos, os atuais 3.575 estudantes da UNILA são oriundos de 20 países¹⁹, abarcando a América do Sul, a América Central, o Caribe e o México, na América do Norte. Além dos atuais 29 cursos de graduação, a UNILA possui três especializações, entre elas, a Especialização no Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais; 8 mestrados, entre eles, o Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos e o Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina; um doutorado interinstitucional em Relações Internacionais, em parceria com o Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família. A UNILA conta também com 101 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 96 ações de extensão e 34 cursos de extensão. Na cidade de Foz do Iguaçu, a UNILA está presente em quatro *campi*: o campus do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI); o campus Jardim Universitário (JU); o campus da Vila A, onde está a sede administrativa, e o campus Almada, onde funciona o curso de Música. As aulas de Línguas Adicionais acontecem nos *campi* PTI e JU. As aulas de Língua Portuguesa Adicional descritas e analisadas nesta Pesquisa aconteceram nesses dois *campi*.

É nesse contexto transfronteiriço de trânsitos linguístico-culturais que oportunidades infundáveis surgiram para a criação de terceiros espaços e terceiras margens. Entre-lugares que puderam advir dos discursos translíngues, transculturais e decoloniais dos trans-sujeitos²⁰ educandos e do educador-pesquisador.

¹⁸ Este curso de acolhimento também será descrito no capítulo-vereda sobre políticas linguísticas.

¹⁹ A partir de 2019, a Unila oferecerá mais de 650 vagas para estudantes não brasileiros advindos de 32 nacionalidades da América Latina e do Caribe.

²⁰ Chamamos de trans-sujeitos os educandos e o educador-pesquisador desta Tese-Travessia em razão de todos nós estarmos envolvidos na descolonização epistêmico-metodológica dos saberes dominantes e, por isso,

Na próxima seção, que caracteriza nosso quinto passo corajoso neste capítulo-vereda epistêmico-metodológico, refletiremos, primeiramente, sobre o papel e a importância dos trans-sujeitos nesta Tese-Travessia para então apresentá-los.

1.5. Os trans-sujeitos: do estado de opressão ao biófilo e constante estado de libertação

Eu, como trans-sujeito educador-pesquisador desta Tese, tive não somente meu ethos de pesquisador-educador transformado, como também meus papéis como cidadão e indivíduo modificados. Após várias leituras e discussões realizadas na caminhada para esta pesquisa e após atravessar as fronteiras do Sertão Mineiro rumo à Tríplice Fronteira mais movimentada do país para assumir a vaga de professor de Língua Portuguesa Adicional da UNILA, isso há mais de cinco anos, um movimento de conscientização crítica e de libertação tomou conta de mim. Antes de transpor as fronteiras, por exemplo, minhas convicções ideológicas e políticas eram bem diferentes do que são hoje em dia. Eu ainda não tinha consciência da minha imersão no mundo opressor e, por estar nesta imersão, acabava reproduzindo discursos, enquanto pesquisador-educador, que também eram opressores. Parece-me que eu tinha medo da liberdade (FREIRE, 2013), e por isso, permanecia na periferia dos problemas, sem me adentrar no âmago das questões, sem me engajar politicamente. Percebia as “situações-limite”, mas não fazia nada para rompê-las ou superá-las. Poderia até mesmo me irritar quando me chamavam atenção para algo fundamental. Eu acabava criando um mecanismo de defesa que me fazia esconder e negar a realidade concreta onde estava inserido. Após as vivências e leituras que tive na Fronteira, posso dizer hoje que a consciência crítica frente às “situações-limites” me fez enxergá-las não como limites ou barreiras, mas como possíveis “inéditos-viáveis”, fazendo com que eu me transformasse politicamente e transpusesse a fronteira entre o “ser” e o “ser mais”. Essa nova postura crítica de pesquisador, educador, cidadão e indivíduo me fez enxergar “a dialética do abstrato e do concreto” (FREIRE, 2013) nesta Pesquisa que se propõe transgressora e qualitativa/interpretativista. Isto é, eu me reconheci como sujeito ativo em uma determinada realidade concreta, reconhecendo também essa realidade concreta como um lócus ou

almejarmos, por meio do trânsito e da transposição das “situações-limites” ou das fronteiras, nosso constante estado de libertação de um mundo cada vez mais violento e opressor.

situação onde eu e outros sujeitos habitamos, não podendo, portanto sermos indiferentes a ela. Essa reflexão vale também para os sujeitos educandos desta Tese que deixaram seus sertões latino-americanos e se deslocaram para a Tríplice Fronteira. Este pensar crítico que visa ao constante estado de libertação é missão pela qual esta Travessia está sendo realizada. E é aqui que esta Tese transgressiva dialoga com seus trans-sujeitos. Os trans-sujeitos educandos não são objetos de investigação. Ambos, eu como pesquisador-educador e os educandos, somos sujeitos desta pesquisa. O nosso objeto de investigação é a realidade concreta transfronteiriça à qual nós estamos engendrados e inseridos, isto é, a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Aqui também está a desconstrução epistêmico-metodológica desta Tese, pois somos todos sujeitos da busca por “sermos mais” humanos e menos desumanos, assumindo posturas mais críticas, problematizadoras e ativas nesta investigação e tomando consciência em torno da realidade opressora que nos cerca para nos apropriarmos ainda mais dela visando à sua superação. Vamos superá-la com a ajuda do nosso envolvimento histórico e cultural, assumindo a postura que problematiza e politiza, lembrando-nos das premissas da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Esta transformação para a libertação à qual estamos sujeitos se dará por meio da práxis, que envolve a ação e a reflexão, que envolve o agir e o refletir sobre nossa própria situacionalidade, isto é, sobre o fabuloso e encantador processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. Por isso, não devemos temer as mudanças e as transformações, pois é nesta complexidade de nosso permanente devenir, é que passaremos da imersão em um mundo opressor para a emersão, para a “saída da caixinha”, para a conscientização histórica e cultural a qual todos podemos alcançar após desvelarmos a realidade opressora e desumana.

Problematizo aqui também o fato de ser eu, educador-pesquisador brasileiro, sendo o Brasil ainda considerado um país hegemônico e até imperialista por alguns países da América Latina, o responsável por tecer estas linhas. Os trans-sujeitos educandos, com suas vozes marginais do Sul, poderiam falar por si mesmos? Tenho certeza que sim! Cabe-me, então estar disponível para a escuta. O que faço aqui é ressaltar meu ethos de educador-pesquisador da Linguística Aplicada Transgressiva, área do conhecimento que tem um viés translíngue, transcultural e descolonial de fazer com que outras vozes sejam ouvidas, respeitadas e transformadas.

Feita essa necessária reflexão, apresentamos agora os trans-sujeitos desta pesquisa: eu, como educador-pesquisador brasileiro, professor de Língua Portuguesa Adicional da

UNILA e os educandos advindos de variados sertões latino-americanos, que no ano de 2016, aprenderam a língua portuguesa e também me ensinaram muito.

Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Estudos de Linguagens com foco no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sou professor do quadro efetivo da UNILA de Língua Portuguesa Adicional.

Esta pesquisa contempla discentes estrangeiros oriundos dos níveis básico, intermediário I e Intermediário II de Língua Portuguesa Adicional. Contemplei todos esses níveis porque, no ano de 2016, tive a feliz oportunidade de ministrar justamente nos três níveis obrigatórios para o eixo de línguas adicionais do Ciclo Comum de Estudos, quais sejam, o nível básico, o nível intermediário I e o nível intermediário II. Acredito também que esses diferentes níveis sejam um recorte interessante e diverso não só do nivelamento dos educandos como também da diversidade de línguas-culturas²¹ presentes nas salas de aula. Tais recortes caracterizam o estudo de caso aqui proposto. Considerando que a pesquisa qualitativa propõe não limitar o número de sujeitos e de objetos investigados para ser representativa do fenômeno estudado, os conceitos teóricos translíngues, transculturais e decoloniais que fundamentam esta pesquisa e que puderam dar visibilidade às identidades performativas dos sujeitos advieram de excertos produzidos pelos seguintes trans-sujeitos educandos não-brasileiros^{22/23}:

²¹ Utilizamos o conceito de língua-cultura (AGAR, 1994), porque para nós, língua é cultura e cultura é língua, estando intrinsecamente e dialogicamente relacionadas.

²² Para preservar suas identidades, os nomes dos trans-sujeitos foram modificados.

²³ É importante ressaltar também que a maioria desses sujeitos são provenientes de classes sociais consideradas baixas em seus países, cujos pais não têm condições de pagar universidades particulares para seus filhos. Tal fato é relevante, pois grande parte dos protagonistas desta pesquisa são os marginalizados e oprimidos da América Latina e do Caribe que transpuseram as fronteiras de seus diversos e culturais sertões latino-americanos em busca de melhores oportunidades na Tríplice Fronteira.

Quadro 1 - Disciplina de língua portuguesa adicional - nível básico – primeiro semestre de 2016, Campus Parque Tecnológico de Itaipu (PTI).

TRANS-SUJEITOS	PAÍS	CURSO DE GRADUAÇÃO	IDADE
1- Carlos	Equador	Biociencia	18
2- Jorge	Paraguai	Engenharia de Materiais	19
3- Laura	Paraguai	Engenharia de Materiais	18
4- Maria	Bolívia	Arquitetura e Urbanismo	18
5- Bruno	Colômbia	Engenharia de Materiais	19
6- Clara	Equador	Arquitetura e Urbanismo	18
7- Cristóbal	Paraguai	Engenharia de Materiais	19
8- Tamires	Paraguai	Arquitetura e Urbanismo	18
9- Ana	Paraguai	Arquitetura e Urbanismo	18
10- Nadia	Paraguai	Arquitetura e Urbanismo	18
11- Lucio	Colômbia	Biociencia	20
12- Maria Paula	Colômbia	Biociencia	19
13- Violeta	Paraguai	Biociencia	18
14- Katia	Colômbia	Arquitetura e Urbanismo	18
15- Karine	Paraguai	Biociencia	18
16- Leonardo	Colômbia	Biociencia	18
17- Rafaela	Bolívia	Biociencia	18

18- Ramón	Paraguai	Arquitetura e Urbanismo	19
19- Dolores	Paraguai	Biotecnologia	18
20- Kelly	Paraguai	Biotecnologia	20
21- Lara	El Salvador	Arquitetura e Urbanismo	19
22- Francisco	El Salvador	Biotecnologia	18

Fonte: elaborado pelo autor

Interessante notar que dos 22 educandos que compõem essa turma, 11 são paraguaios, isto é, 50% da turma. Isso se torna evidente em razão do grande número de acordos e cooperações internacionais que a UNILA tem com o Paraguai e também pela proximidade geográfica com o país vizinho. Tal fato também é notável para esta Pesquisa, pois como estamos alinhados com os Estudos Decoloniais, destacamos o Paraguai em nossas análises em razão de um dos instrumentos de geração de registros ser um vídeo-documentário sobre a Guerra do Paraguai ou da Tríplice Aliança²⁴. Ademais, 5 educandos são da Colômbia (22,7%); 2 são do Equador (9%), 2 da Bolívia e 2 são de El Salvador (9%). Interessante observar também que a América Central continental está representada por 2 educandos salvadorenhos. Os cursos de graduação presentes nesta turma são os de Arquitetura e Urbanismo, Biotecnologia e Engenharia de Materiais.

A seguir, a relação dos trans-sujeitos pertencentes à turma do nível Intermediário I:

²⁴ Os instrumentos e procedimentos de geração de registros serão descritos na próxima seção deste capítulo.

Quadro 2: Disciplina de língua portuguesa adicional - nível intermediário I – segundo semestre de 2016, Campus Jardim Universitário (JU).

TRANS-SUJEITOS	PAÍS	CURSO DE GRADUAÇÃO	IDADE
1- Marta	Colômbia	Antropologia – Diversidade Cultural Latino- Americana	22
2- Juan	Panamá	Engenharia de Energia	19
3- Jairo	Peru	Biociencia	19
4- Karina	Colômbia	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	25
5- Marina	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	21
6- Sofia	Colômbia	Antropologia – Diversidade Cultural Latino- Americana	22
7- Daniela	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	21
8- Julio	Colômbia	Biociencia	20
9- Florinda	Peru	Relações Internacionais e Integração	21
10- Hortencia	Paraguai	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	20
11- Prince	Haiti	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	25
12- Melinda	Colômbia	Engenharia de Energia	19

13- Daniel	Colômbia	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	20
14- Jesús	El Salvador	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	20
15- Marisa	Paraguai	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	20
16- Alejandro	Cuba	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	20
17- Pilar	Colômbia	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	19
18- Luciano	Argentina	Letras – Artes e Mediação Cultural	40

Fonte: elaborado pelo autor

Esta turma possui uma diversidade transcultural muito interessante, com representantes que vieram de várias partes da América Latina e do Caribe. Dos 18 educandos, temos 1 de Cuba (5,5%), representando a maior ilha caribenha, 1 do Panamá (5,5%) e 1 de El Salvador (5,5%), representando a América Central continental e 1 do Haiti (5,5%), representando o Caribe insular. Representando a América do Sul, 1 da Argentina (5,5%), 2 do Peru (11,1%), 2 do Paraguai (11,1%) e 9 da Colômbia (50%). Interessante notar o grande número de educandos colombianos, seguidos pelos paraguaios e peruanos. Nesta turma, variados cursos de graduação foram representados: Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana; Biotecnologia; Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Engenharia de Energia; Letras – Artes e Mediação Cultural e Relações Internacionais e Integração.

A seguir, a turma correspondente ao nível Intermediário II será apresentada e descrita:

Quadro 3: Disciplina de língua portuguesa adicional - nível intermediário II – primeiro semestre de 2016, Campus Parque Tecnológico de Itaipu (PTI).

TRANS-SUJEITOS	PAÍS	CURSO DE GRADUAÇÃO	IDADE
1- José	Bolívia	Engenharia Física	21
2- Esmeralda	Bolívia	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	20
3- Yanet	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	22
4- Gloria	Chile	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	21
5- Estela	Equador	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	20
6- François	Haiti	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	20
7- Clement	Haiti	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	22
8- Vincent	Haiti	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	29
9- Claire	Haiti	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	22
10- Nara	Chile	Engenharia de Energia	21
11- Yudit	Chile	Engenharia Civil de Infraestrutura	21
12- Lorena	Bolívia	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	20
13- Pablo	Paraguai	Engenharia de Energia	20
14- Amanda	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	21
15- Erick	Colômbia	Engenharia de Energia	20
16- James	Paraguai	Engenharia de Energia	21
17- Diana	Peru	Letras – Artes e Mediação Cultural	22

18- Fátima	Peru	Relações Internacionais e Integração	22
19- Auguste	Haiti	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	22
20- Fernando	Paraguai	Engenharia de Energia	21
21- Pamela	Paraguai	Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química	21
22- Suzana	Bolívia	Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	20
23- Clara	Paraguai	Engenharia de Energia	22
24- Roberto	Chile	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	21
25- Camila	Paraguai	Engenharia Civil de Infraestrutura	20
26- Karine	Bolívia	Engenharia de Energia	22
27- Mirtes	Paraguai	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	21
28- Ariel	Paraguai	Engenharia de Energia	21
29- Milagros	Bolívia	Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	21

Fonte: elaborado pelo autor

Esta turma conta com 29 educandos provenientes de diversas partes do continente latino-americano e do Caribe. Dos 29 trans-sujeitos que deixaram seus sertões rumo à Tríplice Fronteira mais movimentada do país, 1 veio do Equador (3,4%), 2 vieram do Peru (6,8%), 3 da Colômbia (10,3%), 4 vieram do Chile (13,7%), 5 do Haiti (17,2%), 6 da Bolívia (20,6%) e 8 vieram do país vizinho ao Estado do Paraná, o Paraguai (27,5%). Mais uma vez, os paraguaios foram maioria, seguidos pelos bolivianos e haitianos. Esses educandos vieram em busca de novas oportunidades na fronteira e escolheram os seguintes cursos: Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade; Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento; Ciências da Natureza – Biologia, Física, Química; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Engenharia Civil de Infraestrutura; Engenharia de Energia; Engenharia Física; Letras – Artes e Mediação Cultural e Relações Internacionais e Integração.

Após a descrição do contexto e dos trans-sujeitos que participaram ativamente desta pesquisa, percorrendo inúmeras veredas, faz-se necessária agora a descrição dos instrumentos e procedimentos de geração de registros utilizados. Tais instrumentos e procedimentos foram um estímulo para que os trans-sujeitos pudessem produzir seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais e, por intermédio desses discursos, visibilizar suas identidades performativas.

1.6. Os instrumentos e os procedimentos de geração de registros: contextos históricos e locais para a produção de práticas translíngues, transculturais e decoloniais

Esta seção caracteriza o sexto passo corajoso deste capítulo-vereda epistêmico-metodológico. Para que esta Pesquisa fosse realizada, utilizamos três instrumentos para geração de registros²⁵: dois documentários veiculados pela TV Escola; o primeiro, intitulado “Terra sem Males”, versando sobre as missões jesuíticas na América do Sul e as Guerras declaradas aos Guarani ou Guerras Guaraníticas (1753-1756), e o segundo, cujo título é “A Última Guerra do Prata”, discorrendo sobre o maior conflito armado da América Latina – a Guerra declarada ao Paraguai, popularmente conhecida e estudada no Brasil como a Guerra do Paraguai (1864-1870), também chamada de Guerra da Tríplice Aliança; e a produção de portfólios. Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira subseção, explicaremos o porquê desses vídeo-documentários estarem alinhados ao que esta Tese defende, que são as possíveis visibilidades das identidades performativas dos trans-sujeitos por meio das suas práticas translíngues, transculturais e decoloniais, para então descrevermos as tarefas que foram desenvolvidas colaborativamente entre mim e os alunos. Na segunda subseção, justificaremos a escolha pelos portfólios, descrevendo tais instrumentos e como eles foram utilizados pedagogicamente na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. Assim, duas tarefas foram

²⁵ Consultamos também dois documentos institucionais da UNILA, quais sejam, o Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos (CCE) e a proposta de criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI), com o objetivo de descrever e refletir sobre as ações de políticas linguísticas desenvolvidas na UNILA. Esses dados serão trazidos no próximo capítulo.

desenvolvidas: uma envolvendo os vídeo-documentários e outra envolvendo a produção dos portfólios²⁶.

1.6.1. Os vídeo-documentários: “Terra sem Males” e “A Última Guerra do Prata”

A escolha de tais documentários deu-se pelo fato de que as histórias narradas por eles aconteceram em diversas regiões de fronteira da América do Sul, afetando geopoliticamente e economicamente a Tríplice Fronteira que é cenário desta pesquisa, e por discorrerem sobre assuntos histórico-culturais que caracterizam e embasam um discurso colonial/moderno de dominação, colonização, opressão e violência. O viés transgressivo e descolonizador desta Tese poderá oportunizar a desconstrução desses discursos opressores, por meio das produções orais e escritas dos educandos. Discutir esses assuntos tão ricos historicamente e culturalmente na região onde aconteceram, uma vez que esta pesquisa está sendo realizada na Tríplice Fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil e começar a discussão a partir dos fatos apresentados pelos documentários é muito relevante para esta Travessia²⁷. Primeiramente porque discutimos esses assuntos tão caros a toda a América Latina pela perspectiva das lentes oprimidas, marginais e subalternas. E é essa diferente perspectiva que fez com que todos nós, educandos e educador-pesquisador, saíssemos do contexto de imersão do silêncio, do conformismo, do medo da liberdade e do fatalismo, para a emersão caracterizada pela busca ontológica, cultural, histórica e humanizadora da libertação. Segundo, porque esses dois documentários falam sobre dois episódios que marcaram as fronteiras do Cone Sul da América do Sul. De acordo com Oliveira (2010, p.42), “o período que se estende desde a expulsão dos jesuítas até o final da Tríplice Aliança, foi marcado por diferentes tentativas de demarcação de fronteiras”. O triste é que o povo foi quem pagou a conta por meio de opressões e sofrimentos diversos e nosso objetivo aqui é colocar luz em

²⁶ Vale destacar que as duas tarefas, as apresentações orais e os portfólios, eram para ser aplicadas nas três turmas de língua portuguesa adicional que foram descritas na seção anterior. Porém, em razão da paralização ocorrida no final do ano de 2016, em protesto contra o trâmite no Congresso Nacional da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 ou 55, que cortava gastos e investimentos na área da Educação, só foi possível aplicar as duas tarefas nas turmas do primeiro semestre de 2016, quais sejam, a de nível básico e a de nível intermediário II, ficando a turma do intermediário I, sem realizar as apresentações orais que envolviam os vídeo-documentários. Esta última turma só realizou a tarefa dos portfólios.

²⁷ A influência dos jesuítas na região da Tríplice Fronteira é tamanha que o pátio interno da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus da cidade de Foz do Iguaçu-PR – tem o formato de um pátio interno de uma missão jesuítica.

alguns desses fatos por meio da perspectiva considerada marginalizada e subalterna. Esclarecemos aqui que esses documentários foram apenas instrumentos e estímulos para que os sujeitos pudessem interagir entre si, criando discursos translíngues, transculturais e decoloniais, podendo assim, visibilizar suas provisórias linguagens e identidades (SANTOS & CAVALCANTI, 2008).

A seguir, apresentaremos os documentários e os portfólios, começando pelo documentário “Terra sem Males”, que versa sobre as missões jesuíticas e as Guerras declaradas aos Guarani.

1.6.1.1. Terra sem Males

O vídeo-documentário “Terra sem Males” foi produzido pela TV Escola em parceria com a empresa Câmara Clara no ano de 2015 e destinado ao público em geral, cuja temática envolve as áreas da Antropologia, da Geografia e da História. Neste material, três viajantes, um argentino originário da Província de *Misiones*²⁸²⁹, na Argentina, um indígena guarani advindo do Paraguai e um brasileiro do Estado do Rio Grande do Sul, percorrem o caminho que os liga ao passado e às suas origens. O fato de o documentário privilegiar as vozes do indígena guarani, do argentino de *Misiones* e do brasileiro gaúcho traz uma perspectiva decolonial para esse assunto histórico e cultural tão importante. Nesse vídeo-documentário, não são os europeus que contarão a história da dominação jesuítica espanhola e portuguesa na América Latina, mas os que foram dominados e oprimidos. A aventura acontece nas ruínas das Missões Jesuíticas no Paraguai, na Argentina e no Brasil; um território único que,

²⁸ Interessante notar que a Província de *Misiones* na Argentina é denominada assim em razão das missões jesuíticas existentes neste Estado argentino. Tal Província faz fronteira com o Estado do Paraná no Brasil, estando de um lado, a cidade argentina de *Puerto Yguazú* e, do outro, a cidade brasileira de Foz do Iguaçu. Há várias ruínas das missões jesuíticas na Província de *Misiones* que podem ser visitadas, entre elas, a de *San Ignacio Mini*, descrita no documentário “Terra sem Males” e onde se passa algumas das entrevistas realizadas com historiadores.

²⁹ O filme “A Missão”, de 1986, falado em guarani, latim, espanhol e inglês, com os atores Robert de Niro, Liam Neeson e Jeremy Irons e música de Ennio Morricone, tem como pano de fundo o período das Guerras Guaraníticas. O cenário do filme é o exuberante lado argentino das Cataratas do Iguaçu, no município de *Puerto Yguazú*, na Província de *Misiones*, na Argentina. A base histórica do filme é o contexto das Guerras declaradas aos Guarani, que ocorreu entre os anos de 1753 e 1756, envolvendo os indígenas guarani e as tropas espanholas e portuguesas no sul do Brasil após a assinatura do Tratado de Madrid, no dia 13 de janeiro de 1750. Os índios guarani da região dos Sete Povos das Missões recusam-se a deixar suas terras no território de Rio Grande do Sul e a se transferir para o outro lado do rio Uruguai, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha.

hoje, é dividido por fronteiras de três países: Paraguai, Argentina e sul do Brasil. As ruínas foram palco de transformações do modo de ser indígena e de guerras pela defesa da “Terra sem Males”. De acordo com Oliveira (2010), A Terra sem Males é um mito criado, desde os tempos pré-colombianos, para justificar os deslocamentos dos indígenas guarani em busca da terra mística, do Eldorado, onde o mal não prevaleceria. Entretanto, nem sempre as vozes dos oprimidos nesses fatos foram ouvidas. O discurso do outro, isto é, do europeu colonizador, sobre os guarani é o que prevalece e legitima a dominação, o apagamento de suas culturas e as guerras. É relevante afirmar aqui que “a invenção do outro, que no fundo é o exercício de uma dominação e um desejo de tradução, é um fenômeno de fronteira que visa trazer para o lado de cá o que está do lado de lá” (OLIVEIRA, 2010, p.139 *apud* BARROS, 2017). Nós só sabemos sobre eles, os guarani, por meio dos discursos dos europeus. E se fizéssemos com que as vozes do Sul fossem ouvidas? Esse é um dos objetivos dessa Travessia. Como já foi exposto acima, o próprio documentário já privilegia as vozes do Sul, isto é, dos oprimidos.

Construídas entre os séculos XVII e XVIII, as ruínas jesuíticas são, hoje, Patrimônio da Humanidade. A região foi palco da guerra entre os indígenas missioneiros contra Portugal e Espanha pela defesa da Terra sem Males – um choque entre culturas; as nativas e as europeias. As Guerras declaradas aos Guarani dizimaram a população indígena das Missões e definiram a fronteira sul do Brasil, neste que foi um dos episódios mais sangrentos da história da América Latina. Em um primeiro momento, o documentário apresenta as ruínas das Missões Jesuíticas paraguaias, seguidas pela apresentação das ruínas argentinas e, por fim, dos Sete Povos das Missões Jesuíticas brasileiras. Em um segundo momento, as Guerras Guaraníticas são descritas e analisadas. Há um trecho do documentário em que um historiador brasileiro revela o fato de que, pela primeira vez na história, falou-se em fronteiras e em suas possíveis demarcações e definições. Toda a história é permeada pelas diferentes percepções e perspectivas dos três personagens envolvidos na trama, isto é, o indígena guarani paraguaio, o argentino da Província de *Misiones* e o gaúcho brasileiro, bem como pelos depoimentos de historiadores paraguaios, argentinos e brasileiros. Quais foram as atividades³⁰ desenvolvidas colaborativamente pelo professor e pelos alunos?

³⁰ Em razão da falta de espaço para apresentar tantos dados gerados, consideraremos a tarefa do vídeo “Terra sem Males” para a turma do Intermediário I, a do vídeo “A Última Guerra do Prata” para a turma de nível básico e a tarefa do portfólio será considerada para todas as três turmas descritas nesta Tese.

Foi pedido aos educandos que preparassem apresentações orais sobre os temas presentes no documentário. A turma de nível intermediário foi dividida em quatro grupos. O primeiro grupo deveria discorrer sobre as Missões Jesuíticas paraguaias, enquanto o segundo grupo deveria versar sobre as Missões Jesuíticas argentinas. Já o terceiro grupo deveria discursar sobre os Sete Povos das Missões brasileiras, enquanto o quarto grupo deveria falar sobre as Guerras Guaraníticas e as definições das fronteiras. Após a exposição dos conteúdos, eles deveriam expor suas perspectivas sobre as Missões Jesuíticas, sobre as Guerras declaradas aos Guaraní e sobre as discussões relativas às fronteiras, bem como relacionar com as vivências em seus países. Os educandos prepararam apresentações em *power point*. Cada uma dessas apresentações deveria durar 30 minutos e os todos os componentes do grupo deveriam falar um pouco sobre o assunto. Com o consentimento dos educandos, todas as apresentações orais foram gravadas pelo educador-pesquisador com a finalidade de utilizar os registros gerados nas análises desta Tese-Travessia.

A seguir, o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata” e a tarefa proposta a partir dele serão descritos.

1.6.1.2. A Última Guerra do Prata

Segundo Mignolo (2005), desde os tempos coloniais, o Paraguai vem enfrentando as forças opressoras e dominadoras que sempre quiseram apagar suas vozes e reduzir suas memórias, fazendo com que o país ocupasse uma posição sempre marginal e excluída do sistema moderno/colonial. Este documentário foi escolhido para esta Travessia por dois motivos. Primeiro, por ser um documentário que traz diferentes visões da guerra pelas lentes dos quatro países envolvidos, quais sejam, a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai, dando-nos um panorama geral que vai desde a formação dos seus Estados Nacionais até as causas, desenvolvimento e consequências do conflito para os países envolvidos. Segundo, por ter sido um evento que teve sérias consequências para todos os quatro países que formam o Cone Sul latino-americano, principalmente para o Paraguai, sendo a cidade de Foz do Iguaçu um ponto estratégico para esta guerra, por estar localizada na Tríplice Fronteira entre o Paraguai, a Argentina e o Brasil e, por isso, possuindo várias ruas e escolas com nomes de personagens que combateram na guerra. Este tema sobre a Guerra declarada ao Paraguai é

um conflito polêmico e repleto de interpretações que ora convergem, ora divergem. Se tomarmos a perspectiva decolonial, vilões e heróis podem ser construídos extremamente relativos e subjetivos. Ressaltamos aqui o decolonial, transgressivo e corajoso fato de que o Paraguai e a Bolívia são os únicos países na América Latina que registram a resistência do idioma indígena guarani e aymara, respectivamente, frente à língua do colonizador. O guarani é, inclusive, língua oficial do Paraguai, fazendo com que a elite dominadora aceite a importância dessa língua-cultura para todo o povo paraguaio. Isso torna o Paraguai um país transgressivo, descolonial, corajoso e, por isso, relevante para esta Tese-Travessia. Dito isto, vamos à descrição do vídeo.

O vídeo “A Última Guerra do Prata”, produzido pela TV Escola em parceria com a empresa Digitalcine no ano de 2014, foi destinado ao público em geral, abrangendo as áreas temáticas da História, da Sociologia e da Geografia. A série traz um novo olhar sobre a polêmica Guerra declarada ao Paraguai; um trágico conflito em que morreram mais de 350 mil pessoas. A partir de visitas aos locais que sediaram campos de batalhas, análises de historiadores e consultas a documentos e fotografias raras, a série revela os interesses geopolíticos que conduziram ao conflito, o cotidiano de homens e mulheres que estiveram no teatro de guerra, e ainda, a influência que a Guerra declarada ao Paraguai teve na formação das nações que hoje integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

O documentário está dividido em quatro episódios. O primeiro episódio da série “A Última Guerra do Prata” apresenta o processo de formação dos Estados da região platina durante o século XIX, que foi um momento repleto de disputas políticas internas e externas e de indefinições de fronteiras, criando um clima de forte tensão entre os países da região. Enquanto no Brasil a monarquia centralizava o poder e abafava as revoltas, a Argentina e o Uruguai vivenciavam guerras civis e o Paraguai, sem acesso direto ao mar, evitava os problemas regionais se isolando do mundo. Este episódio aborda a história da turbulenta região platina no período anterior ao conflito para revelar os fatores geopolíticos que contribuíram para a deflagração da Guerra do Paraguai. É interessante notar que o nome do conflito muda de acordo com os países onde ele é estudado. Por exemplo, na Argentina e no Uruguai, a guerra é conhecida como *La Grande Guerra* ou *La Guerra de La Triple Alianza*. No Paraguai, ela é conhecida como *La Guerra de La Triple Alianza* e no Brasil é chamada de Guerra do Paraguai. Quando se fala em *Guerra de La Triple Alianza* parece que responsabiliza-se os países que compuseram a Tríplice Aliança, Brasil, Argentina e Uruguai, pelas causas do conflito. Quando se fala em Guerra do Paraguai, parece que a

responsabilidade da guerra recaí sobre o Paraguai. Já quando se nomeia o conflito de *La Grande Guerra* parece que a responsabilidade direta e endereçada aos países envolvidos foi amenizada, trazendo um tom de “neutralidade” para os países responsáveis. Percebe-se aqui que a escolha de como se nomear a guerra desvela a força política e proposital que se quer mostrar quando se fala neste conflito. Com a finalidade de relativizar a responsabilidade sobre esse conflito que, de acordo com a tradição histórica brasileira, é dada ao Paraguai, decidimos descolonizar a terminologia e também nomear esse conflito como Guerra declarada ao Paraguai.

O segundo episódio de “A Última Guerra do Prata” apresenta os dois primeiros anos da Guerra do Paraguai e revela como o confronto entre o Brasil e o Uruguai acabou envolvendo o Paraguai do presidente Solano López, que socorreu o governo uruguaio e declarou guerra ao Império Brasileiro. Documentos e depoimentos de historiadores mostra que Solano López acreditava que teria o apoio de províncias do interior argentino em sua luta. Ele invadiu a Argentina e, assim, favoreceu a aliança do governo de Buenos Aires com o Brasil. O episódio ainda mostra quem eram os soldados brasileiros que se voluntariaram para combater em uma guerra eu deveria ser rápida, mas acabou durando anos.

O terceiro episódio foca o período em que os aliados ficaram estacionados no Sul do Paraguai. O desconhecimento do território e as divergências entre brasileiros e argentinos culminaram com a derrota dos aliados em Curupaity. O episódio mostra o papel do Marquês de Caxias na reorganização dos exércitos aliados e ainda aborda o cotidiano dos homens e das mulheres que viveram nos acampamentos da Guerra declarada ao Paraguai – especialmente em Tuyuti, onde ainda é possível encontrar inúmeras relíquias da guerra. Por fim, o episódio mostra que a queda da poderosa Fortaleza de Humaitá e a tomada de Assunção não colocaram um ponto final na Guerra do Paraguai.

O quarto episódio da série “A Última Guerra do Prata” mostra o terrível e último ano da guerra do Paraguai; momento em que as mazelas do conflito foram expostas e revelaram a destruição de um país. O episódio analisa o pós-guerra e discute os impactos da maior guerra da América do Sul em cada uma das nações envolvidas. Por fim, especialistas avaliam as polêmicas históricas e os mitos criados pelas historiografias sobre o conflito à luz das pesquisas e estudos mais recentes sobre a Guerra declarada ao Paraguai.

E quais foram às atividades desenvolvidas colaborativamente pelo professor e pelos alunos?

A turma de nível básico, onde 50% dos educandos eram paraguaios, foi a turma escolhida para a realização dessa geração de registros. Os educandos foram divididos em grupos e deveriam fazer apresentações orais de, no máximo 30 minutos, sobre o assunto abordado no documentário. Todos os integrantes dos grupos deveriam falar. Os educandos prepararam apresentações em *power point*. A turma foi dividida em quatro grupos; cada um representando um país envolvido na Guerra declarada ao Paraguai. Cada grupo deveria falar sobre a perspectiva do país que ele representaria, bem como sobre o conteúdo do episódio do documentário. Por exemplo, para esta geração de registros específica, o primeiro grupo falou sobre a perspectiva uruguaia e sobre o que foi dito no primeiro episódio. O segundo grupo falou sobre a perspectiva paraguaia e sobre o conteúdo do segundo episódio. O terceiro grupo falou sobre a perspectiva argentina e sobre o que foi dito no terceiro episódio, enquanto o quarto grupo falou sobre a perspectiva brasileira e sobre o conteúdo do quarto episódio. Para os alunos que não eram de nacionalidades envolvidas no conflito, foi pedido que eles expusessem sobre algum conflito que seu país vivenciou com outro e que opinassem sobre a Guerra declarada ao Paraguai. Por exemplo, os alunos colombianos expuseram sobre conflitos em que a Colômbia esteve envolvida, já os salvadorenhos expuseram sobre o conflito que tiveram com Honduras, enquanto os bolivianos discorreram sobre a guerra contra o Chile e o Peru. Já os alunos de nacionalidades envolvidas no conflito também deveriam expor suas percepções sobre a guerra. Com o consentimento dos educandos, todas as apresentações orais foram gravadas para que este educador-pesquisador pudesse gerar os registros para esta Tese-Travessia.

Após as descrições dos dois instrumentos de geração de registros para esta Tese, quais sejam, os vídeos documentários, bem como das tarefas propostas a partir deles, descreveremos o último instrumento de geração de registros para esta Travessia que foram os portfólios.

1.6.2. Os Portfólios

Portfólios também foram utilizados como instrumentos de geração de registros e como instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Adicional em contexto de transfronteiriço. Esse gênero acadêmico foi escolhido porque ele permite que os educandos façam com que suas vozes do Sul sejam ouvidas sobre diversos

aspectos da disciplina de língua portuguesa na qual eles estavam inseridos. Eles podem se expressar sobre o corajoso processo de seu aprendizado, sobre o que mais gostaram na disciplina, sobre o que não gostaram, sobre o que pode melhorar nas aulas, sobre o materiais didáticos utilizados e, inclusive, sobre a didática do educador. De acordo com Hernández (2000), o portfólio pode ser definido como:

... um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 2000, p.166).

Segundo Alves (2002), alguns objetivos podem ser elencados quando se faz uso do Portfólio em sala de aula como registrar aspectos considerados pessoalmente relevantes; identificar os processos e os produtos de atividades; ilustrar modos de trabalho em aula, fora dela, na biblioteca, nos laboratórios, individual, em grupo; anotar os principais conceitos dos temas estudados, interpretando-os; incluir referências a experiências de aprendizagem diversificadas como investigações complementares ao conteúdo em pauta, projetos de pesquisa, utilização de materiais, de tecnologia e a participação em outras atividades educativas; revelar o envolvimento na revisão, reflexão e na seleção dos trabalhos e estabelecer um diálogo com o professor e vice-versa sobre avanços, dificuldades, angústias etc.. Ainda, podem ser incluídas atividades como: textos descritivos e narrativos, relatórios, testes, trabalhos extras classe, sínteses, esquemas, visitas de estudo, comentários, reflexões diversas que o estudante considerar importantes.

A avaliação também é um aspecto significativo quando se faz uso dos portfólios uma vez que os alunos avaliarão sua aprendizagem sobre o conteúdo visto em sala de aula, sobre a didática do educador bem como sobre os materiais utilizados em sala de aula.

Os educandos foram orientados em sala de aula a escreverem um Portfólio como trabalho final para o curso de Língua Portuguesa Adicional de nível básico, intermediário I e intermediário II. Neste portfólio, os aprendizes deveriam escrever um texto para ser apresentado como trabalho final contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Na Introdução, eles deveriam se apresentar, dizendo de onde vieram, as razões pelas quais eles escolheram a UNILA para estudarem e se já tiveram contato ou estudado a língua

portuguesa. No desenvolvimento, eles deveriam escolher quatro tarefas distribuídas entre as várias unidades da coleção “Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros” (MENDES, 2014)³¹, vistas durante o semestre, e tecer uma análise sobre elas, explicitando suas percepções de aprendizagem, como também as facilidades e dificuldades encontradas durante a feitura da tarefa. Na conclusão, além de avaliarem seu próprio aprendizado e dificuldades encontradas em sala de aula, eles deveriam avaliar a didática do educador que ministrou as disciplinas, o material utilizado, bem como dar sugestões sobre o que poderia ser modificado nas aulas.

Algumas perguntas (GENESEE & UPSHUR, 1996) foram dadas como guias para produção do texto final como, por exemplo, na seção do Desenvolvimento, eles deveriam responder: por que você escolheu esta tarefa?; o que faz estas tarefas serem interessantes, em sua opinião?; qual foi a parte mais difícil desta tarefa?; o que você aprendeu ao fazer esta tarefa?; quais práticas você utilizou ao fazer esta tarefa (compreensão oral ou escuta, produção oral ou fala, compreensão escrita ou leitura e produção escrita)?; o que diferencia esta tarefa das outras que estão presentes neste portfólio?; qual é o ponto forte deste portfólio e por quê?; qual é o ponto fraco deste portfólio e por quê?; e quais recursos você utilizou para fazer este portfólio?

Os educandos foram orientados sobre o portfólio no início do semestre e durante a metade do semestre foi pedido para eles trazerem o que já haviam feito até aquele momento, pois eles precisavam compartilhar suas ideias com os colegas, respondendo às seguintes perguntas, conforme sugerem Genesee & Upshur (1996): quais tarefas e materiais seu/sua colega incluiu no portfólio dele ou dela?; a maioria dos materiais foram tarefas desenvolvidas em sala de aula? Quais?; escreva sugestões de tarefas ou materiais que seu/sua

³¹ A coleção “Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros” (MENDES, 2014) compõe a bibliografia básica do Plano de Ensino dos três níveis - básico, intermediário I e intermediário II - das disciplinas de língua portuguesa adicional da UNILA. Ela pode ser adotada ou não pelo professor e é dividida em três níveis, quais sejam, níveis 1 e 2 (nível básico), níveis 2 e 3 (nível intermediário I) e níveis 5 e 6 (nível intermediário II). Fundamentados na Abordagem Intercultural (MENDES, 2011), os livros dessa coleção são divididos em três seções: (1) Ponto de Partida, por meio da introdução de assuntos diversos relacionados ao cotidiano e às culturas brasileiras; (2) Interação, onde são trabalhados, por meio de diferentes gêneros textuais, as compreensões oral e escrita (escuta e leitura, respectivamente) e as produções oral e escrita (fala e textos escritos, respectivamente); e a (3) Análise Linguística, que trabalha a ortografia, a fonética e a gramática. Nessa última seção, muitos aspectos linguísticos da língua portuguesa são trabalhados de forma contrastiva com os aspectos linguísticos da língua espanhola, uma vez que essa coleção foi produzida por professores brasileiros e argentinos de língua portuguesa adicional para ser utilizado pelo público argentino, bem como para o público hispanofalante em geral. Como a UNILA possui, em sua maioria, alunos cuja língua materna é a língua espanhola, essa coleção Brasil Intercultural pode ser adotada nas disciplinas de Língua Portuguesa Adicional do Ciclo Comum de Estudos.

colega poderia incluir no portfólio dele ou dela; pergunte ao seu/sua colega em qual tarefa ele mais aprendeu a língua portuguesa e por quê; pergunte ao seu colega em qual tarefa ele menos aprendeu a língua portuguesa e por quê; escreva comentários que você acha que ajudará seu/sua colega a melhorar o portfólio dele ou dela, mostrando o seu desenvolvimento durante o semestre.

Consideramos os portfólios como um gênero acadêmico que pode empoderar o educando, no sentido de que ele pode se expressar sem temer e com coragem sobre o processo de aprendizagem. O portfólio é um excelente momento de reflexão para educandos e educadores repensarem suas práxis. Para os primeiros porque refletirão sobre suas aprendizagens. Para os segundos porque refletirão sobre suas práticas pedagógicas. Por isso, o portfólio é um elemento da práxis freiriana (2013) em que a ação gera reflexão e vice-versa, sendo o exato momento em que o educador torna-se um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando torna-se um educando-educador, podendo também ensinar para seus educadores.

Findam-se assim os passos corajosos propostos por este capítulo-vereda epistêmico-metodológico.

1.7. Amorasas e corajosas travessias

Por meio de corajosos passos, este capítulo epistêmico-metodológico desvelou a realidade opressora e abriu para nós as oportunidades de percorrermos as veredas da luta, da mudança e da transformação, dando-nos fundamentos e coragem para resistir e transgredir. Foi por intermédio dos instrumentos e procedimentos descritos acima que os educandos e o educador puderam visibilizar suas identidades performativas através de seus discursos translíngues, transculturais e descoloniais. Foi no cenário transfronteiriço da sala de aula de língua portuguesa adicional da UNILA que terceiras margens, terceiros espaços e entre-lugares puderam ser construídos por meio do trânsito entre diversas culturas latino-americanas e caribenhas. Foi pelo embasamento metodológico da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista que esta vereda epistêmico-metodológica pôde ser descolonizada e repensada com a ajuda da ética e da política. Foi através da Linguística Aplicada Transgressiva que pudemos ser corajosos e admitir que tivemos muito amor e muita coragem para propor estas veredas transgressivas, descolonizadoras, engajadas na causa dos

oprimidos e sempre problematizadoras. Travessias que nos guiarão para o outro lado da margem do rio e que não nos farão temer as forças opressoras porque já estaremos em constante estado de libertação. Outrossim e acrescido do vocábulo “amor”, evocamos uma vez mais, a máxima rosiana: “Carece de ter coragem. Carece de ter muita coragem...”

2. POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS: SUBLEVAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A CONSTANTE BUSCA PELAS PRÁXIS LIBERTADORAS E TRANSFORMADORAS

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso.

(ROSA, 2015, p. 28)

Esta máxima, “Viver é muito perigoso”, é proferida por Riobaldo, personagem principal do romance *Grande Sertão: veredas* (1956), do início ao fim de sua fascinante jornada pelos Sertões. Esse aforismo aparece sempre quando Riobaldo enfrenta alguma situação que o deixa intrigado ou ameaçado, seja por seus pensamentos ou por suas atitudes. De acordo com Galvão (2001), em suas infindáveis narrativas epopéicas, o jagunço-letrado Riobaldo tergiversa, a um atento e curioso interlocutor, suas incontáveis aventuras e desventuras pelo Sertão. Espaço este que deu a luz ao narrador e à corajosa e perigosa vida que levou; espaço mestafísico, onde sua coragem e bravura foram testadas, onde as almas foram disputadas por Deus e pelo Diabo e onde manda quem é forte. Sertão que internaliza as lutas externas e que também se transforma em palco ou arena. Cenário onde se dará a disputa pelo poder, capiteanada, de um lado, por Zé Bebelo, influente e rico fazendeiro da região que representava a centralização do poder da União; e do outro lado, representando o poder local, que se apoiava na federalização que trouxe autonomia aos Estados durante a República Velha, encontra-se o jagunço Joca Ramiro, mais tarde revelado como o pai de Reinaldo ou Diadorim, com seu bando particular. De um lado, a centralização; do outro, a descentralização ou federalismo. Primeiramente, Riobaldo foi professor e depois secretário não combatente de Zé Bebelo, estando do lado da centralização. Mais tarde, desgostoso com a guerra, fugiu e acabou se encontrando com o bando de jagunços chefiado por Joca Ramiro, o que fez com que o jagunço-letrado protagonista desse romance - desse Fausto sertanejo - mais uma vez, se encontrasse com o Menino da Travessia do Rio São Francisco. Menino que já estava grande e tinha como nome público Reinaldo e nome privado Diadorim. E Riobaldo ali, no meio do redemunho, no meio desse jogo de poder que tem como arena e cenário o Grande Sertão. Entretanto, o Grande Sertão também é repleto de veredas. Importante

subsistema do nosso cerrado onde brotam as águas, onde a vida tem a oportunidade de nascer e desafloar em meio à sequeidão constante, onde o buriti, árvore típica do sertão, cresce imponente e repleto de verde e de vigor, onde o bem vence o mal e, principalmente, onde ainda há esperança. De acordo com Podestá (2017), apesar das “circunstritezias” dos desmatamentos, queimadas, uso abusivo dos recursos de irrigação e contaminação dos lençóis freáticos, as veredas são as “caixas d’águas do sertão.” De acordo com ela, são as águas dessas veredas, lugares úmidos, orgânicos e cheios de vida, de variadas floras e faunas, que alimentarão nascentes. Filetes de água-esperança que nos galvaniza para a luta pela vida, pelas práxis libertadoras e transformadoras, frente à sequeidão do sertão. Por isso, Riobado diz que o sertão é “onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar.” São os oásis dessas veredas pontilhadas no Grande Sertão que alimentarão nossas mentes e ações para que sejamos mais fortes, capacitando-nos a lutar e a resistir contra o poder, os demandas, a opressão e a dominação que, até hoje, nos assola. Desses bravos, corajosos, resistentes e valentes oásis sertanejos podem surgir desafiadores convites às novas práxis transformadoras, cuja essência principal está na sublevação, na descolonização e na deideologização das políticas colonizadoras, dominantes e opressoras. Sublevação que só será possível por meio da poesia que encontramos nas veredas deste perigoso, opressor e desrespeitoso mundo onde vivemos.

São essas lutas e resistências que delinearão este capítulo-vereda desta Tese-Travessia. Capítulo-vereda, que antes de tudo, é corajoso e transgressivo como o anterior, que propôs desconstruir e descolonizar os saberes epistêmico-metodológicos. Porém, além de corajoso é também desafiador, visando à sublevação ante aos poderes e ideologias seculares e, por isso, não deixa de ser perigoso. Perigoso porque vamos desafiar e problematizar as ideologias linguísticas que alimentam as políticas linguísticas que ainda nos regem. Problematizar as ideologias linguísticas e suas políticas linguísticas significa desafiar os poderes que, há séculos, dominam, oprimem, violentam e desumanizam. Poderes que não respeitam as práticas locais, não considerando as visões particulares que emergem de uma comunidade marginalizada específica. Poderes que não consideram o viver, o habitar, o lutar, o resistir, o amar entre práticas de linguagens como uma terceira margem, caracterizada por entre-lugares e não-lugares que permitem o surgimento de novas práxis transformadoras e de libertação constante (MIGNOLO, 2013). Poderes que não consideram as vozes do Sul, dos debaixo, dos que habitam e vivem em um mundo desterritorializado (MOITA-LOPES, 2013). Poderes que pré-configuram nossas identidades e hierarquizam aquilo que inventaram como língua portuguesa (PINTO, 2013). Todo desafio não deixa de

ser perigoso. Todavia, se superado, é gratificante, recompensador e, acima de tudo, libertador (FREIRE, 2013). Por isso, “viver é negócio muito perigoso”.

“Pensar é perigoso” (FREIRE, 2013). Paulo Freire já nos alertava do perigo de desafiarmos a educação bancária, que com seu estranho humanismo, reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário, negando sua ontológica e histórica vocação de “ser mais”. Contudo, enfrentar o perigo e adentrar no desafio da libertação e da transformação é extremamente necessário. Este perigoso e valente capítulo-vereda está diretamente relacionado ao que Freire (2013) chamou de superação³² da contradição opressores-oprimidos. Para Freire (2013), o opressor se hospeda no oprimido com seu discurso dominador, aderindo ao oprimido e fazendo com que ele reproduza os discursos opressores, configurando a contradição e o paradoxo de termos um oprimido proferindo discursos opressores. Esta hospedagem dá-se por meio de falsas generosidades e trabalhos humanitários - que são diferentes dos trabalhos humanizadores - que oferecem ajudas materiais aos oprimidos sem mudar e transformar a real, verdadeira e necrófila relação de opressão e dominação. Ela também pode ocorrer por meio da cultura do silêncio, quando o oprimido permanece calado por ter medo da liberdade. Medo que foi implantado nas mentes dos oprimidos de uma forma violenta e agressiva, o que caracteriza o caráter necrófilo da relação opressor-oprimido. O oprimido, por medo de perder o pouco que já tem e que, muitas vezes, vem do opressor, cala-se por medo de desafiá-lo. O opressor transforma a mentalidade do oprimido e não a realidade que o oprime. Para Freire (2013), oprimidos jamais estiveram “fora de”. Eles sempre estiveram “dentro de”. Dentro das estruturas que os transformam em “seres para o outro”. Por fim, tal contradição também permanece por meio da cultura do fatalismo, que é quando o opressor injeta no oprimido o discurso de que ele é pobre porque Deus quis assim, fazendo com que ele se conforme com a situação de opressão e não se rebele contra as ideologias dominantes que sempre mantiveram os opressores onde eles estão. Entretanto, existe uma saída. A solução não está em incorporar-se ou integrar-se à

³² Ao invés de utilizarmos nesta Tese as palavras “superação” e “contradição” propostas por Freire (2013), buscamos termos mais adequados às teorias que estamos desenvolvendo e preferimos usar o termo “sublevação” no lugar de “superação” e “relações conflitivas” ao invés de “contradição”, que, ao mesmo tempo, dialogam com o que Freire diz (2013) e trazem a tentativa de mudança dos paradigmas que já estão pré-estabelecidos ideologicamente. Mudanças que acontecerão por meio das ações e reflexões das práxis libertadoras e transformadoras. Concordamos com o que Freire postula. Nós apenas adequamos os termos utilizados por ele às teorias que trazemos aqui. Por exemplo, não seria interessante utilizarmos os termos “superação” e “contradição” para discutirmos as identidades performativas, uma vez que elas são produzidas no momento em que performamos nossos atos de fala em sua materialidade plena, sonora e corporal, e por isso, são passíveis de mudanças, heterogeneidades, transformações, e até mesmo contradições a todo momento, não se comportando como fixas, rígidas e essencializadas.

estrutura que oprime, mas em transformá-la para que os oprimidos se transformem em “seres para si” e não em “seres para o outro”. A saída para Freire (2013) é a superação desta contradição por meio da ideologia da libertação e da teoria da ação dialógica que transformará o opressor em um “ser mais” em constante libertação do mundo que desumaniza e que oprime. Para Freire (2013), essa é a verdadeira libertação, não se relacionando de maneira alguma à falsa libertação, que é quando o oprimido passa a ter um discurso opressor. Por isso, a libertação só ocorre dos “debaixo” para “os de cima”, isto é, somente as vozes contra-hegemônicas do Sul poderão libertar a si próprias e aos que as dominam, não sendo um processo que acontece de cima para baixo, mas de baixo para cima. E este capítulo-vereda é sobre isso, isto é, sobre as necessárias sublevações ante as relações conflitivas existentes entre opressor e oprimido. Sublevações que visam às práxis libertadoras e transformadoras.

Na primeira seção deste perigoso, bravo e valente capítulo-vereda, problematizaremos os paradigmas das políticas linguísticas e suas relações com as ideologias que as fundamentam, destacando o fato de que é preciso desafiar, descolonizar e deideologizar os pensamentos que dominam as atuais políticas, se considerarmos as linguagens como práticas locais, diversas, fluidas e em movimento (PENNYCOOK, 2017). Esta primeira seção divide-se em duas subseções. Na primeira subseção, traçaremos um panorama histórico dos conceitos e paradigmas utilizados para descrever as políticas e planificações linguísticas, abrindo veredas para a desconstrução e para a sublevação ante as relações conflitivas existentes entre as práticas translíngues locais e as políticas e as ideologias linguísticas dominantes que as gerenciam. Na segunda subseção, consideramos as línguas em constante movimento como produções locais, diversas, decoloniais, translíngues e transculturais que emergem no contexto transfronteiriço, refletido nos entre-lugares, não-lugares e terceiras margens da sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Nesta subseção, discutiremos brevemente as práticas locais translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) das linguagens alinhadas a esta Travessia, para então, voltarmos à contraditória, paradoxal e perigosa relação das atuais políticas linguísticas dominantes com as práticas situadas de linguagens (PENNYCOOK, 2017). Por fim, proporemos um valente convite à sublevação ante essas relações conflitivas ideológicas e políticas e visando também às práxis libertadoras e transformadoras, por meio da descolonização e desideologização das políticas linguísticas dominantes, trazendo uma nova perspectiva (PENNYCOOK, 2017) para os aspectos das políticas linguísticas descritas e propostas por Spolsky (2009).

Na segunda seção, associaremos as práticas translíngues locais com a desconstrução, descolonização e desinvenção do que chamamos culturalmente, politicamente e socialmente de língua portuguesa. Esta seção também está dividida em duas subseções: na primeira subseção, problematizaremos a invenção performativa e fetichizada do português refletida na ideia romântica de uma língua, uma nação, um povo e uma identidade linguística pré-concebida (PINTO, 2013). Desconstruiremos a invenção da língua portuguesa por meio das falácias da telementalidade, determinabilidade e da prefiguração identitária. Ressaltaremos aqui a relevância do conceito de papel performativo na invenção do que conhecemos como norma culta da língua portuguesa (PINTO, 2013). Portanto, preparamos aqui o terreno para a desconstrução que virá a seguir. Na segunda subseção, trabalharemos com o construto de língua como recurso comunicativo, ressaltando a necessidade de re teorizarmos o português (Moita Lopes, 2013) por meio da valorização das vozes contra-hegemônicas que vêm debaixo, que vêm do Sul. Tudo isso em um mundo onde a mobilidade e a desterritorialidade fazem cada vez mais parte das nossas práticas cotidianas. Nesta seção, também deslocaremos e ampliaremos o conceito de criouliização³³ (BAGNO, 2013; MIGNOLO, 2013), utilizando-o como parâmetro para entendermos as práticas locais de linguagens. Tais atos nos guiarão para a metáfora da rede (MOITA LOPES, 2013), abrindo mão das tramas do nacionalismo, do colonialismo, do racismo, do sexismo e, não menos importante, da falácia da prefiguração identitária. Todas essas ideias estarão engendradas no viver, no habitar, no lutar, no resistir e no amar entre as práticas de linguagens, isto é, naquilo que Mignolo (2013) chama de pensamento fronteiro ou liminar.

A terceira e última seção deste perigoso e valente capítulo-vereda está dividida em três subseções: na primeira subseção, após uma breve discussão sobre o reposicionamento do Estado, do Mercado e dos centros de gestão de línguas na promoção, difusão e internacionalização das práticas locais translíngues, apresentaremos as políticas e ideologias linguísticas concernentes à internacionalização e promoção da língua portuguesa adicional

³³ Bagno (2013) afirma que toda língua viva resulta de um processo de criouliização. Para ele, deslocar e ampliar o termo “criouliização” é eliminar quaisquer diferenças entre “línguas crioulas” e “línguas não crioulas”. De acordo com Bagno (2013, p.321), as línguas tradicionalmente chamadas de crioulas – faladas na África, na Ásia e na América – apresentam como única diferença em relação às demais línguas do mundo o fato histórico de serem resultantes do processo colonial europeu iniciado na virada dos séculos XV-XVI.” Assim, os crioulos não se diferenciariam de outros processos de reestruturação linguística ocasionados pelos contatos entre as línguas, como por exemplo, na formação das línguas românicas a partir do latim. Segundo Bagno (2013), muitas especificidades dos crioulos, em sua maioria falados por negros, foi uma invenção de teorias coloniais linguísticas que deixaram se guiar por critérios de etnicidades, ou seja, por um racismo implícito na ciência linguística.

na América Latina e no Caribe. Na segunda subseção, apresentaremos o entre-lugar, o não-lugar e a terceira margem que é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cenário emancipatório, translíngue, transcultural e decolonial. Chamaremos atenção para a necessidade de reconstrução da missão e da vocação da UNILA, universidade que, antes de seu nascimento, já trazia uma marca emancipatória e libertária. Na terceira subseção, discorreremos sobre a tentativa de sublevação ante as políticas e ideologias dominantes na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA. Tal sublevação será sinalizada por meio da recente criação do documento que institucionaliza as políticas linguísticas na UNILA: o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI). O objetivo principal desta seção é sugerir, com base nos conceitos discutidos e nas sublevações sugeridas nas seções anteriores, práxis libertadoras e transformadoras, considerando outras formas de se propor políticas linguísticas, baseadas na descolonização e na deideologização dos pensamentos acadêmicos e institucionais dominantes e na desmitologização e desconstrução do que chamamos socialmente e culturalmente de língua portuguesa, corroborando a falácia da pré-figuração identitária e das hierarquizações linguísticas (PINTO, 2013).

2.1 Desafiando as relações conflitantes entre as políticas e ideologias linguísticas dominantes e as práticas translíngues locais que elas gerenciam: um convite valente para práxis libertadoras e transformadoras.

Iniciamos a primeira seção deste capítulo recorrendo a Pennycook (2017) para diagnosticar que não existe compatibilidade entre as políticas linguísticas atuais e a natureza das linguagens para as quais essas políticas são propostas e criadas, se considerarmos as linguagens como práticas locais, fluidas, diversas e em constante movimento. De acordo com Pennycook (2017), as línguas, quando consideradas como práticas locais, são livres de limites e não têm fronteiras, sendo impossível colocá-las em uma redoma ou caixinha limitadora. Tais limites são resultados de políticas linguísticas, cujos principais objetivos são controlar e manipular as linguagens, visando à promoção de um controle ideológico político, social, econômico e pessoal. Cria-se, assim, uma tensão entre as políticas linguísticas e as práticas locais de linguagens para as quais as primeiras foram elaboradas. Porém, antes de adentrarmos na relação entre as práticas locais e as políticas e ideologias linguísticas que as fundamentam, exporemos um breve histórico sobre as políticas e planificações linguísticas

(PPL) que abrirá caminhos para a posterior deideologização das PPL dominantes e colonizadoras.

2.1.1 Breve e necessário histórico sobre política e planificação linguística (PPL): abrindo veredas para práticas libertadoras e transformadoras

Carvalho e Schlatter (2011) e Carvalho (2012) descrevem três abordagens que tratam das políticas e planificações linguísticas (PPL).

A primeira abordagem advém das décadas de 50 e 60, quando se fazia urgente, em razão dos processos de descolonização experienciados principalmente nos países africanos e asiáticos, a necessidade de gerenciar a diversidade de línguas advindas desses locais (CALVET, 2007; RICENTO, 2000). Haugen (1966) então propõe as seguintes definições:

Política linguística é o conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes), toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões.

Planificação linguística são propostas para modificar a realidade linguística – do status de uma língua em relação a outra, ou de aspectos da sua forma – e se referem ao futuro da relação entre as línguas. Um processo de planificação linguística posta em marcha passa a ser uma política linguística (HAUGEN, 1966, p. 38, grifos no original).

As políticas e planificações de Haugen (1966) se referem ao *corpus*, isto é, às formas das línguas, ou ao *status*, ou seja, às funções das línguas. Segundo Carvalho e Schlatter (2011), essa abordagem de Haugen (1966) não leva em consideração os aspectos sócio-históricos. Ricento (2000) afirma que o planejamento do corpus e do status são ideologicamente neutros.

A segunda abordagem surgiu na década de 80 com Cooper (1989). Para ele, as “políticas linguísticas se referem aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos

linguísticos” (p. 45). A partir de então, ampliam-se as possibilidades para a participação de outros agentes, além do Estado, na implementação das políticas e planificações linguísticas. Os níveis e atuação também poderão ser variados, abarcando o micro e o macrossocial, isto é, do local com seus usos específicos ao regional e nacional. Nota-se aqui que, além da forma (*corpus*) e da função (*status*) já descritas por Haugen (1966), Cooper (1989) traz um elemento novo em sua definição, considerando a *aquisição*. Assim, o ensino de línguas também passa a se tornar objeto de estudo e de pesquisa da PPL. As PPL propostas por Cooper (1989) apresentam três tipos de intervenção; no *corpus*, no *status* e na *aquisição*. Na prática, tais intervenções são simbióticas, podendo ocorrer simultaneamente (GARCÍA & MENKEN, 2010). Um exemplo de PPL com intervenção no *corpus* seria o *Acordo Ortográfico*, assinado no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujo objetivo principal foi unificar as duas ortografias da língua portuguesa. Aumentar os diálogos culturais e o letramento desses países e abrir o mercado editorial, permitindo uma maior circulação de materiais produzidos em português entre esses países também foram objetivos dessa PPL. Um exemplo de intervenção no *status* é a criação, por intermédio da chamada *indústria das línguas* (CALVET, 2007), de dicionários, *softwares*, base de dados etc, tendo como objetivo a promoção da língua portuguesa. Um exemplo concreto foi o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC), criado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Por fim, a intervenção na aquisição são “...os esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas e letramentos, através da criação ou aperfeiçoamento de oportunidades ou incentivos para aprender tais línguas/letramentos, ou ambos.” (HORNBERGER, 2006, p. 28) Interessante ressaltar aqui que, segundo Calvet (2007), as PPL podem ser implementadas pela vereda *in vitro*, quando as diretrizes partem de cima para baixo, do Estado para as comunidades, como se a língua tivesse sido criada em laboratório, e pela vereda *in vivo*, quando as mudanças partem de baixo para cima, isto é, das comunidades onde são produzidos os discursos das práticas locais de linguagens. A vereda *in vivo* abre caminho para as desideologizações das PPL dominantes.

A terceira e última abordagem é a que abrirá as veredas para o valente convite às práticas libertadoras e transformadoras propostas por Pennycook (2017) e defendidas por esta Tese-Travessia, que serão problematizadas posteriormente na próxima subseção. Ela somente abrirá as veredas, mas não as pavimentará. Fundamentação que virá na próxima seção com as problematizações de Pennycook (2007). Trata-se da abordagem crítica

(HORNBERGER, 2006; RICENTO, 2006) cuja característica principal é a inter e a transdisciplinaridade das PPL. Para Ricento (2006):

Sabemos que modelos e abordagens teoricamente adequados precisam considerar a ideologia, a ecologia e a agência ao explicar como e por que as coisas são como são, e ainda avaliar de quem são os interesses e valores que estão sendo atendidos quando PPL são propostas, implementadas e avaliadas. (RICENTO, 2006, p.6)

Nessa abordagem, influenciada pelas teorias contemporâneas dos Estudos Culturais e das ciências humanas e sociais, a ideologia, a ecologia e a agentividade são consideradas. A partir dessa abordagem crítica e transdisciplinar, as micropolíticas puderam ser valorizadas, isto é, as PPLs puderam ser implementadas por meio da vereda *in vivo*. A partir dessa abordagem, juntamente à intervenção da *aquisição* presente na segunda abordagem descrita, podemos destacar a importância do professor na implementação de PPLs, fazendo com que a área da educação se torne essencial no gerenciamento das línguas.

De acordo com Pennycook (2017), esta abordagem caracterizou-se como um novo paradigma que estruturou o que conhecemos como direitos linguísticos. A teoria crítica e a abordagem ecológica das línguas alicerçaram esta fase. Todavia, apesar de essa fase “preservar” as línguas minoritárias, ela ainda continuou valorizando as línguas dominantes dos colonizadores em detrimento das línguas minoritárias, consideradas como exóticas. Ademais, esta terceira fase ainda considerava as línguas como algo fixo e estático, não considerando as complexidades políticas, econômicas, sociais e culturais que envolvem qualquer língua. De acordo com Ricento (2005), esta terceira fase de preservação das línguas tende a objetificá-las e idealizá-las, sendo uma ameaça para as pessoas que as falam.

Por todas essas fases descritas acima, Pennycook (2017) observa que se tem a impressão de que as línguas dão um jeito de escaparem dos limites e caixinhas impostos pelas planificações das políticas linguísticas. As línguas, enquanto caixinhas estanques, fixas e estruturadas até podem ser planejadas, mas os discursos, advindos das práticas locais, diversas e em constante trânsito, não podem. É aqui que passamos a considerar a importância das ideologias linguísticas, no sentido foucautiano que relaciona o uso da língua com poder e conhecimento. Para Pennycook (2017), a planificação de políticas linguísticas reflete ideologias que servem ao Estado, instituição que legitima tais políticas por meio de ideologias do seu interesse. Portanto, as políticas linguísticas estão mais voltadas para regular as ideologias linguísticas do que as práticas linguísticas locais e dinâmicas que

sempre dão um jeito de emergirem da caixinha limitadora imposta pelo Estado ou pelos órgãos responsáveis e legitimados a criarem tais políticas.

Exposto isso, necessitamos então problematizar e repensar as ideologias linguísticas, advindas da modernidade, que ainda embasam nossas políticas linguísticas. E para utilizar a terminologia alinhada a esta Tese-Travessia, precisamos percorrer as perigosas, corajosas, bravas e valentes veredas da desideologização dominante ou da descolonização das ideologias linguísticas opressoras, que acabam por considerar as práticas translíngues locais como algo exótico e atípico, que saiu do controle legitimado. Por isso, ao desafiar as ideologias e políticas linguísticas que ainda estão em voga, desafiamos o poder, os poderosos e todo o aparato opressor secular que eles construíram à base de autoritarismo, violência e desumanização. Portanto, “viver é perigoso.” É a partir deste “perigo” desafiador que surge o valente convite para as práticas libertadoras e transformadoras.

2.1.2 Desafiando e problematizando o *status quo*: percorrendo perigosas e valentes veredas em direção às práxis libertadoras e transformadoras

O primeiro passo é nos conscientizarmos do desalinho entre as políticas linguísticas institucionais com as práticas locais de linguagens que esta Tese-Travessia propõe. A consciência desse desacordo equivale à nossa consciência quando nos percebemos imersos no mundo opressor, para então, criarmos coragem para desafiá-lo, para emergirmos dele e nos libertar (FREIRE, 2013). Tal consciência faz parte da desmistificação da realidade, reconhecendo o porquê da nossa aderência a essa realidade opressora para nos engajarmos na práxis verdadeira da transformação da realidade injusta (FREIRE, 2013). Existe uma grande diferença entre as abstrações propostas pelas políticas linguísticas e as práticas cotidianas e diversas de linguagens que esta Travessia considera. Spolsky (2009)³⁴ propõe três aspectos que definem as políticas linguísticas, quais sejam, (1) as crenças ou ideologias, que são os valores que o Estado e as instituições legitimadoras dão às línguas, suas variáveis e suas variantes; (2) as práticas de linguagens, que são as escolhas que o Estado e as instituições legitimadoras fazem entre as línguas, as suas variáveis e as suas variantes; e a

³⁴ Nota-se aqui que este modelo proposto por Spolsky (2009) será desconstruído e repensado nesta seção com base na ruptura, transgressão e descolonização epistemológica proposta por Pennycook (2017).

(3) operacionalização, que é a necessidade de modificar as práticas e as crenças com o objetivo de ser mais eficaz na comunicação com o outro. Pennycook (2017) observa que a questão central não é o Estado ou as instituições que legitimam tais políticas, mas sim quais os tipos de ideologias linguísticas que estão por trás da operacionalização dessas políticas. É aqui que problematizaremos o processo de deideologização dominante ou de descolonização das ideologias linguísticas dominantes. Para nos conscientizarmos desse primeiro passo visando ao desafio da deideologização, precisamos entender o que estamos considerando como práticas locais de linguagens e as ideologias que elas refletem. Por isso, consideraremos agora as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), advindas do entre-lugar, do não-lugar e da terceira margem, que é a sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço, e as ideologias de libertação, solidariedade e amor que as refletem³⁵.

As translinguagens ou práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) são uma das teorias que pavimentarão as veredas desta Tese-Travessia. Esta pesquisa dialogará com três importantes teóricos translíngues; o professor da *Pennsylvania State University*, natural do Sri Lanka, Suresh Canagarajah, a professora da *City University of New York*, natural de Cuba, Ofelia García, e o professor da *University of London*, natural da China, Li Wei. A escolha desses três pesquisadores deu-se em razão dos três advirem de países considerados fora dos “eixos centrais” colonizadores e dominadores mundiais, vindos das margens do sistema colonial/moderno para transporem, por meio dos seus estudos e conquistas, as fronteiras dos saberes dominantes, conquistando assim, importantes espaços nos considerados “centros” colonizadores do mundo.

Para Canagarajah (2013), baseado nas leituras que fez de Pennycook (2010), as práticas locais de linguagens não são pré-determinadas por estruturas e significados que são encaixados em determinados contextos. Elas são geradoras de significados e formas que, em contato com um contexto local, mudam a si próprias, mudando também o próprio contexto onde elas acontecem. Os contextos locais também são geradores de novas práticas com novas formas e significados. O termo translíngue para Canagarajah (2013) significa a possibilidade que temos de fazer uso de variados recursos linguísticos e semióticos em nossas práticas locais que visam à comunicação. De acordo com a argumentação do autor,

³⁵ Faremos aqui uma breve discussão sobre as práticas translíngues e as translinguagens, pois o próximo capítulo será inteiramente dedicado a elas, juntamente à transculturação, às decolonialidades e às identidades performativas.

“nós devemos notar, portanto, que a comunicação como uma prática tranlínque envolve uma mudança fundamental sobre a maneira como a comunicação é teorizada nas orientações modernas e monolíngues” (CANAGARAJAH, 2013, p. 27). Inclusive a gramática e o significado são redefinidos por meio das práticas translíngues locais. Devemos considerar, também, quais são as ideologias linguísticas que estão por trás das práticas translíngues. Portanto, considerar práticas locais translíngues e suas respectivas ideologias já é uma quebra ou ruptura de paradigma. Rompimento este que desconstrói e descoloniza o *status quo* colonizador, dominante, predominante e monolíngue no que se refere às linguagens e às políticas e ideologias que as definem, encaixando-as dentro de um modelo estático e estanque.

Seguindo essa mudança de paradigma linguístico, político e ideológico, García e Wei (2014) constroem o que chamam de translinguagens. Para eles, as translinguagens são manifestadas quando um sujeito faz uso de seu repertório linguístico, não se importando se ele estará se comunicando no que culturalmente, politicamente e socialmente convencionou-se chamar de língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, língua portuguesa etc. Este construto traz a ideia de que não sabemos uma língua totalmente. O que sabemos ou possuímos são repertórios dessas línguas (BLOOMAERT, 2010). E a ideia do prefixo *-trans* nos remete ao ir além do construto monolíngue, estanque e não dinâmico das linguagens. Ir além também do bilinguismo e multilinguismo que consideram as línguas como dois ou mais sistemas autônomos, separados, segmentados e não dinâmicos.

Ambos os construtos dialogam com a justiça social, isto é, ambas as abordagens prezam pela valorização e resgate daquelas vozes marginalizadas que ficaram esquecidas no meio do redemoinho da colonização e da modernidade. Esses conceitos valorizam os saberes subalternos dos colonizados e oprimidos em detrimento dos saberes dos colonizadores e dominadores. Tais saberes ressaltam a transformação que visa à inclusão social por meio da valorização e do respeito às práticas locais translíngues. Esses construtos têm por princípio a práxis libertadora, ou seja, a ação e reflexão crítica e consciente que nos fará emergir do contexto de opressão para um contexto de uma constante libertação, passando de oprimidos e “seres menos” a “seres mais” em contante estado de libertação de um mundo autoritário, desumanizador, opressor e violento. Ambas as teorias têm o objetivo de transporem as “situações-limites”, não as enxergando como barreiras, mas sim, como possíveis “inéditos-viáveis” que abrem e ampliam as fronteiras ao invés de fechá-las e limitá-las. Esta ideologia libertadora, transformadora, transgressiva e inclusiva é que está fundamentando as práticas

translúngues locais aqui focalizadas. Esses pensamentos valorizam o viver, o habitar, o lutar, o resistir e o amar entre as práticas de linguagens, fazendo com que as vozes do Sul sejam ouvidas e configurando terceiras margens repletas de entre-lugares e não-lugares em um mundo desterritorializado. Ambos os construtos nos guiam para a sublevação ante as relações conflitivas entre as práticas translúngues locais e as políticas linguísticas dominantes e colonizadoras que tentam administrá-las por meio de limitações.

Quando nos apropriamos dessas ideologias libertadoras e transformadoras que fundamentam as práticas locais translúngues que consideramos analisar, nos conscientizamos da realidade opressora na qual estamos imersos. Assim, entendemos as relações conflitivas existentes entre as políticas linguísticas dominantes e as práticas locais translúngues que estamos considerando aqui. As ideologias que estão por trás das atuais e dominantes políticas linguísticas não dialogam com as práticas translúngues, transculturais e decoloniais que estamos considerando nesta Travessia. Isso porque as visões de linguagem e as ideologias dominantes presentes nas políticas linguísticas institucionais ainda consideram as línguas como sistemas autônomos, fixos, segmentados, estanques e não-dinâmicos, não compartilhando com o que descrevemos sobre as práticas locais translúngues. As ideologias que fundamentam as políticas linguísticas não refletem as práticas translúngues cotidianas que estão fora dos muros das pesquisas acadêmicas e das salas de aula. Tendo como base esta consciência crítica, advinda da práxis libertadora, seguimos para o próximo passo que é desafiar, descolonizar e deideologizar os pensamentos dominantes colonizadores e opressores. E como aceitar esse valente convite em direção às práxis libertadoras e transformadoras? Considerando e valorizando como cerne das novas políticas linguísticas, as ideologias que fundamentam as práticas translúngues locais que são descritas e analisadas nesta Tese. De acordo com Pennycook (2017), as realidades fluidas e líquidas que estamos vivendo com a notável mobilidade e diásporas de culturas, o que caracteriza o grande número de refugiados em todo o mundo, levantes e revoltas sociais, manifestações políticas, crises econômicas e políticas, problemas de saúde e alterações no clima, acessos cada vez maiores às novas e diversas mídias etc, em um mundo cada vez mais desterritorializado estão configurando novas possibilidades de manifestações linguísticas. Assim, precisamos criar novas formas de análises e de descrições das novas estruturas que estão surgindo por meio dessas novas linguagens provisórias (SANTOS & CAVALCANTI, 2008). Precisamos analisar e descrever as novas práxis que emergem neste mundo contemporâneo contra o aumento da desigualdade produzida pelo neoliberalismo. Segundo Pennycook (2017), outro ponto interessante no desafio perigoso da descolonização das políticas linguísticas

dominantes é considerarmos a mobilidade como ideia central. Mobilidade não somente física dos sujeitos, por meio de imigrações e diásporas, mas mobilidade linguística, uma vez que as práticas translíngues e as translanguagens apresentam recursos e repertórios que se movimentam, respectivamente. As práticas linguísticas locais devem ser entendidas por meio de suas ideologias locais. Assim, para Pennycook (2017), o grande desafio é realmente entender as práticas de linguagens em trânsito e imbricadas em toda esta mobilidade frequente e dinâmica. Por isso, as práticas linguísticas locais não se referem às escolhas feitas pelos sujeitos de uma variedade pré-determinada de língua, mas aos processos sociais que produzem a língua.

Pennycook (2017) propõe a desconstrução dos aspectos propostos por Spolsky (2009), quais sejam, (1) as crenças ou ideologias, que são os valores que o Estado e as instituições legitimadoras dão às línguas, suas variáveis e suas variantes; (2) as práticas de linguagens, que são as escolhas que o Estado e as instituições legitimadoras fazem entre as línguas, as suas variáveis e as suas variantes; e a (3) operacionalização, que é a necessidade de modificar as práticas e as crenças com o objetivo de ser mais eficaz na comunicação com o outro. Esses aspectos devem ser repensados sob a perspectiva translíngue, decolonial e transcultural. Segundo Pennycook (2017, p. 136), as práticas de linguagens são “ações sociais que se repetem e onde a aparente regularidade da língua emerge”. Daí surge a ideia dos recursos de linguagens, referindo-se a uma variedade de dispositivos semióticos que estão à disposição dos falantes. Por isso, a língua não é uma entidade pré-determinada, mas um efeito produzido pelo discurso. A ideia central agora não é trabalhar com homogeneidade, estabilidade e limitações como pontos de partida. Na descolonização das políticas linguísticas, a ideia é valorizar a mobilidade, a fluidez e as dinâmicas políticas e históricas, que são centrais nos estudos das linguagens em trânsito. Então, de acordo com Pennycook (2017), ao invés dos aspectos propostos por Spolsky (2009), que considera a prática de linguagem como escolha, as crenças ou ideologias como valores e a operacionalização como eficácia, o perigoso desafio da descolonização das políticas linguísticas dominantes pedem que estejam à frente questões como mobilidade, poder, localidade e fluidez. Portanto, esta Tese se alinha ao modelo descolonizador, transgressivo e de sublevação ante as relações conflitivas entre as práticas locais de linguagens sendo geridas por políticas linguísticas dominantes, proposto por Pennycook (2017):

“As práticas são entendidas como locais, ou seja, como atividades sociais cotidianas de onde emergem regularidades linguísticas; as ideologias como diferentes maneiras em que as línguas são entendidas localmente; e a operacionalização ou a governamentalidade como aquelas formas de regulamentação postas em prática pela institucionalização das políticas linguísticas. Ao invés de línguas, variantes, variáveis e domínios, temos agora, recursos, repertórios e mobilidade.” (PENNYCOOK, 2017, p.136)

Esta é a práxis descolonizadora, libertadora, transformadora, inclusiva, transgressora e corajosamente defendida por esta Tese-Travessia. Devemos nos lembrar sempre de que as políticas linguísticas têm muito mais a ver com a produção de ideologias linguísticas do que com as línguas que elas pretendem legitimar. Para Pennycook (2017), as práticas locais de linguagens deveriam estar no centro de interesse das políticas linguísticas. Por fim, ainda de acordo com Pennycook (2017), uma (des)construção do conceito de língua deve ser realizada, focando agora em práticas locais, recursos e repertórios de linguagens e novas possibilidades, o que abre novas considerações sobre as práticas locais de linguagens e sobre as ideologias transgressoras e inclusivas que as embasam, que visam à justiça social e que valorizam o viver, o habitar, o lutar, o resistir e o amar entre as práticas de linguagens e seus sujeitos (MIGNOLO, 2013). Ideologias que levam à sublevação ante as relações conflitivas entre as práticas translíngues locais e as políticas linguísticas dominantes e colonizadoras que tentam gerenciá-las e limitá-las. Ideologias que fazem com que as vozes dos Sul sejam ouvidas, configurando terceiras margens repletas de entre-lugares e não-lugares em um mundo desterritorializado.

Este foi o convite para as práxis libertadoras e transformadoras que se configurou no desafio deideologizador e descolonizador que fundamentou esta primeira seção deste capítulo-vereda. Na próxima seção, os pressupostos ideológicos e políticos das práticas locais de linguagens serão corroborados, na desconstrução, desmitologização, reterorização, ampliação do conceito das crioulizações (BAGNO, 2013) e na falácia da pré-figuração identitária (PINTO, 2013) do que convenciamos chamar culturalmente, politicamente e socialmente de língua portuguesa, uma vez que o cenário desta Tese-Travessia contempla a sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço.

2.2 Desmitologizando e desinventando a língua portuguesa: da falácia da prefiguração identitária, passando pela re teorização do português até a ampliação do conceito de criou lização

Os pressupostos ideológicos e políticos que fundamentaram a primeira seção deste capítulo não teriam sentido se não considerássemos as linguagens como práticas locais e translíngues. Como o cenário para esta Travessia é a sala de aula de língua portuguesa adicional na UNILA, espaço que é transfronteiriço, faz-se necessária uma consideração sobre o que estamos entendendo pelo que convencionou-se chamar historicamente, politicamente e socialmente de língua portuguesa. Por isso, proporemos, nesta seção, a “desmitologização e a desinvenção” (PINTO, 2013) do que entendemos como língua portuguesa. Para tanto, enveredaremos pelas desconstruções de conceitos como “prefigurações identitárias” e “hierarquias linguísticas” (PINTO, 2013), construindo a necessidade de re teorização do português (Moita Lopes, 2013) em um mundo que, cada vez mais, reflete a mobilidade e a desterritorialidade. Tais reconfigurações teóricas serão descritas por meio da problematização das vozes contra-hegemônicas que vêm de baixo, que vêm do Sul (MOITA-LOPES, 2013), considerando a língua portuguesa como recurso comunicativo. Por fim, reconfiguraremos o conceito de “criou lização” (BAGNO, 2013; MIGNOLO, 2013), traçando diálogos com as ideologias linguísticas que embasam as práticas de linguagens translíngues locais. Assim, Pinto (2013), Moita Lopes (2013) e Bagno (2013) pavimentarão as veredas desta seção. Pavimentação que estará alinhada e que irá ao encontro do que esta Tese-Travessia defende: a desideologização, descolonização e sublevação ante às relações conflitivas entre os conceitos dominantes e opressores e a valorização do viver, do habitar, do amar, do lutar, e do resistir entre as práticas de linguagens e seus sujeitos, que é o pensamento fronteiriço e liminar de Mignolo (2013).

2.2.1 Invenção da língua portuguesa: pressupostos que visam à superação do construto cientificista e positivista da língua para o Estado e do dialeto ou variedade para a região

Pinto (2013), Moita Lopes (2013), Bagno (2013) e Mignolo (2013) são os teóricos que nos guiarão pelas veredas desta subseção. Todos esses autores fazem transparecer a ideologia libertadora, emancipatória, descolonizadora, transformadora, transgressiva e inclusiva que valoriza as vozes contra-hegemônicas do Sul. Ideologia que dialoga perfeitamente com a visão de língua que defenderemos aqui. Visão que está associada às práticas de linguagens diversas e locais. Afirmamos isso porque tanto a invenção como a desinvenção do que chamamos de língua portuguesa são guiadas por ideologias. A diferença entre elas é que a invenção é comandada pela ideologia colonizadora, dominante e opressora, enquanto a desinvenção se alimenta da ideologia descolonizadora e libertadora.

A ideia de desmitologização da linguística científica apareceu em um texto do início da década de 80, mais especificamente em 1981, quando o inglês Roy Harris escreveu a obra *Language Myth*. É a partir desta obra, que a pesquisadora Joana Plaza Pinto (2013) problematizará a prefiguração identitária e as hierarquias linguísticas na invenção do que convencionou-se chamar culturalmente, historicamente e socialmente de português. Após esta problematização, ela sugere desinventar o que conhecemos como língua portuguesa por meio de estratégias e olhares não dominantes que configuram uma metáfora da rede onde não há espaço para o nacionalismo, o cientificismo, o colonialismo, o racismo e o sexismo. Esta Tese-Travessia compartilha com esta ideia defendida por PINTO (2013), uma vez que os registros que serão analisados nela refletem as práticas translíngues, transculturais e decoloniais locais advindos da sala de aula de língua portuguesa adicional (PLA).

Assim como as práticas translíngues locais não se encaixam em políticas e ideologias dominantes *in vitro*³⁶ que tentam limitar os discursos locais, a diversidade e a criatividade da linguagem também não se encaixam dentro dos pressupostos homogeneizadores da linguística científica. Harris (1981) problematiza a homogeneidade pregada pela linguística

³⁶ Segundo Calvet (2007), a política e a planificação linguísticas (PPL) podem ser implementadas pela vereda *in vitro*, quando as diretrizes partem de cima para baixo, do Estado para as comunidades, como se a língua tivesse sido criada em laboratório, e pela vereda *in vivo*, quando as mudanças partem de baixo para cima, isto é, das comunidades onde são produzidos os discursos das práticas locais de linguagens. A vereda *in vivo* abre caminho para as desideologizações das PPL dominantes.

científica por meio da desconstrução de seus pressupostos de telementalidade e de determinabilidade. Ambos os pressupostos tentavam limitar a criatividade e a diversidade da linguagem. O primeiro, limitando-a a uma simples transferência de pensamento de mente para mente por meio de palavras, e o segundo pressuposto explica o funcionamento do primeiro, isto é, para que a transferência de pensamento ocorra, precisamos de um código ou conjunto fixo de ideias e símbolos. Código que seria a linguagem. O desvelamento dessas duas falácias, a da telementalidade e a da determinabilidade, na invenção da linguagem proposto por Harris (1981) foi fundamental para a argumentação de Pinto (2013) que as confrontou com o famoso projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC), um banco de dados linguísticos com transcrições e modelos da chamada “língua portuguesa culta”, que classificava a linguagem por meio da telementalidade e da determinabilidade. Pinto (2013) defendeu que o NURC era sustentado por mais uma falácia, a da *prefiguração identitária*. Para ela, grande parte das pesquisas sobre línguas no Brasil ainda recorre às homogeneidades variáveis como a variação dialetal e a camadas populacionais em regiões específicas. Daí vem a “variante ou variedade culta da língua portuguesa”. Tais homogeneidades criam hierarquias linguísticas baseadas em dialetos e variedades. Assim, segundo Pinto (2013), a língua portuguesa é passível de ser estratificada e dividida em dialetos, remetendo-nos à hierarquização do Romantismo alemão do século XVIII, quando a língua estava para a nação e o dialeto ou a variedade estava para a região (MIGNOLO, 2013). Para Pinto (2013), tal estratificação é acompanhada pela *prefiguração identitária* baseada na classe-escolaridade, passando a ideia de que a língua que importa é a língua falada pelas classes mais prestigiadas economicamente e socialmente.

Feita essa contextualização, Pinto (2013) discorre sobre o *critério zero*, que é aquele que, juntamente aos critérios de homogeneidade já descritos acima - quais sejam, o da divisão dialetal e o da divisão das camadas populacionais - reunirão todos os ingredientes para, primeiramente, trabalhar a invenção da língua portuguesa. Esta invenção será desconstruída mais à frente, por meio da sua desinvenção e desmitologização, bem como pela re teorização do português proposta por Moita Lopes (2013). Tal re teorização será trabalhada pela teoria da língua ou recurso comunicativo como rizoma e pela ampliação e deslocamento do conceito de crioulização da língua portuguesa (BAGNO, 2013; MIGNOLO, 2013).

Todavia, antes de trabalharmos com a desinvenção e desmitologização da língua portuguesa, precisamos entender quem, como, para quê e em quais circunstâncias

contextuais a língua portuguesa foi inventada e continua sendo inventada. De acordo com Pinto (2013), o *critério zero* é o responsável pela invenção da língua portuguesa. Isso porque duas são as ideias que o integram: a ideia da *performatividade*³⁷ e a ideia da *fetichização*. A *performatividade* é quando nossos discursos, por meio de repetições e ritualizações frequentes, estão tão condicionados e dependentes de uma certa ideia, que os efeitos produzidos por esses discursos condicionados, descrevem propositalmente e exatamente aquilo que alegamos como ser uma verdade, muitas vezes não correspondendo de fato àquilo que estamos descrevendo. Ao invés de descrevermos o que realmente aconteceu, criamos discursos outros que obedecem a um propósito que queremos atingir e acabamos por acreditar naquilo que estamos falando sobre algum fato e não sobre o fato propriamente dito e que realmente aconteceu. O *performativo*, segundo Pinto (2013), acontece quando produzimos efeito sobre aquilo que alegamos descrever, deixando fluir um “regime de verdade” (FOUCAULT, 1979). Todos nós produzimos efeitos em língua portuguesa. E são esses efeitos que materializam nossos discursos. E foi exatamente esse efeito *performativo* que inventou a “verdade” da variante culta da língua portuguesa, associada a um prestígio que reflete a escolaridade. Essa variante virou “verdade” por meio do papel performativo do *critério zero* que se fundamenta no cientificismo e positivismo europeu do século XIX, alimentando-se também das falácias da telementalidade e da determinabilidade (HARRIS, 1981) criando, assim, hierarquias linguísticas e prefigurações identitárias.

Essa ideia também está por trás da nomeação ou invenção das línguas. Existe uma linguística colonizadora, baseada em uma ideologia também colonizadora que, segundo Bagno (2011) está mais relacionada à política, à cultura e à economia, do que a linguística propriamente dita. Pinto (2013) não descarta a convivência dos linguistas nessas nomeações, que estão também a favor da língua para um território-nação e de um dialeto ou variedade para uma região. O que acontece é que tais nomeações são definidas e impostas por meio de uma elite que, à época, detinha o poder político, econômico e social. Miremos o exemplo das chamadas línguas portuguesa e espanhola (BAGNO, 2011, 2013). A língua espanhola ou castelhana, ou a língua dos reinos de Castela e Leão, tornou-se língua oficial na Espanha porque o poder político, econômico e cultural à época vinha dos reinos de Castela e Leão. Se todo esse poder estivesse na região da Galiza ou Galícia, a língua oficial da Espanha seria

³⁷ Para Pinto (2013), a performatividade é considerada uma visão de linguagem que constrói socialmente o mundo, não se limitando a ser um tipo especial de enunciado. Este conceito foi elaborado por Austin (1976) e estudado por vários autores como Butler (1993, 1997) e Derrida (1990). Esta Tese-Travessia considerará as identidades performativas (PINTO, 2013) nas análises de seus registros.

o Galego. Contudo, a Galícia ficou anos sem governo, sendo relegada às margens pelos reinos de Castela e Leão, inclusive, tendo suas identidades invisibilizadas pelo poder central. Isso aconteceu também em outras regiões da Espanha e em vários países da Europa. Em Portugal, não foi diferente. A nomeação e invenção das línguas sempre estiveram ligadas à formação dos Estados Nacionais. A língua que prevalecia e era legitimada pelo Estado-Nação era a língua da região que detinha o poder. Em Portugal, prevaleceu a língua de Lisboa, reino que era inimigo secular de Castela e que, por isso, preservou a língua que o legitimava como um Estado diferente. Destarte, a ideologia linguística colonizadora e dominadora começa a criar instrumentos de propagação dessa língua nomeada e inventada pelos que detinham o poder. Como exemplo, temos as companhias jesuíticas³⁸ propagando a língua, a fé e a cultura daqueles que detinham o poder, apagando e “convertendo” os indígenas considerados “pagãos” e “civilizando-os” por meio da escrita de uma língua inventada por meio do papel *performativo* do critério zero.

Por fim, ao considerarmos a invenção das línguas, não podemos deixar de considerar, além do papel *performativo* do critério zero, mais um outro papel: o da *fetichização* da língua inventada ou da variedade considerada de prestígio. De acordo com Pinto (2013), a *fetichização* corrobora o puritanismo das línguas, reforçando as hierarquizações linguísticas, as prefigurações identitárias e os preconceitos linguísticos. A *fetichização* ocorre quando há uma valorização extrema, por meio de discursos *performativos*, da variante de prestígio, neste caso, a norma culta da língua portuguesa, em detrimento das práticas de linguagem locais. Tal valorização é reforçada por meio do puritanismo descrito nas gramáticas tradicionais e nos dicionários, podendo também ser considerada como instrumento de colonização linguística, propagado por muitas escolas cujas matrizes ainda estão arraigadas no positivismo e cientificismo do século XIX.

Portanto, a invenção das línguas dá-se por meio do critério zero (PINTO, 2013), cujos papéis performativos e fetichistas aliam-se aos critérios homogeneizantes da divisão dialetal e da divisão das camadas populacionais em áreas específicas. Definidos esses critérios temos o campo preparado para a propagação, por meio de diversos instrumentos, da ideologia dominadora e colonizadora, que nunca mediu esforços para apagar todas as outras manifestações linguísticas que não fossem as suas próprias. Assim, entendemos quem, como,

³⁸ Lembremo-nos aqui de que o documentário, intitulado “Terra sem Males” que trata da colonização jesuítica na América do Sul, foi um dos instrumentos de geração de registros utilizados nesta Tese-Travessia.

para quê e em quais circunstâncias contextuais a língua portuguesa foi inventada e continua sendo reinventada. O objetivo dessa invenção sempre foi político e ideológico. E é missão, não somente deste perigoso e valente capítulo-vereda, como também desta Tese-Travessia, a descolonização, a desconstrução e a desideologização das práticas dominantes, começando pela desinvenção e desmitologização das línguas, tema que será tratado na próxima subseção.

2.2.2 Desinvenção da língua portuguesa: de recurso comunicativo transidiomático aos processos de criouliização

Chamaremos para o diálogo nesta subseção, sobre a desinvenção do que conhecemos socialmente, culturalmente, historicamente e ideologicamente como língua portuguesa, os teóricos Moita Lopes (2013), Mignolo (2013), Bagno (2013) e Pinto (2013).

A desinvenção e desmitologização do português propostas por Pinto (2013) correspondem à teorização e invenção propostas por Moita Lopes (2013). Moita Lopes (2013) ressalta a incompatibilidade existente entre os modelos linguísticos tradicionais coloniais/modernos, que refletem as línguas como sistemas autônomos, independentes e segmentados e as mutações e as mobilidades comunicativas, refletidas nos usos transidiomáticos, que presenciamos contemporaneamente em um mundo cada vez mais desterritorializado e superdiverso³⁹. Interessante notar que essa mesma incompatibilidade abriu este capítulo quando destacamos a impossibilidade de utilizarmos as políticas e planificações linguísticas (PPL) dominantes, baseadas em ideologias coloniais e opressoras, quando consideramos como “objeto” dessas PPL as práticas translíngues e locais de linguagens que não se enquadram na caixinha desse modelo colonial/moderno dominante de se fazer política linguística. Tal constatação também reflete as relações conflitivas político-ideológicas entre opressores-oprimidos (FREIRE, 2013), espinha dorsal deste capítulo-vereda. Moita Lopes (2013), considerando que vivemos em um mundo desterritorializado, repleto de fluxos e de mobilidades, com um número cada vez maior de correntes migratórias

³⁹ Vertovec (2007) cunhou o termo superdiversidade para descrever o crescente número de correntes migratórias e diaspóricas que têm acontecido no mundo, influenciando políticas sociais, como moradia e trabalho, e práticas educativas.

e diaspóricas⁴⁰ e com o frequente uso transidiomático do português nas fronteiras físicas e cibernéticas, propõe a teorização da língua como rizoma. Tal teoria caracterizará o que Mignolo (2013) chama de pensamento liminar ou fronteiro, que é quando vivemos, habitamos, resistimos, lutamos e, principalmente, amamos na fronteira, seja ela física ou simbólica, entre as práticas de linguagens. Assim, novos construtos teóricos precisam fundamentar e pavimentar as atuais mutações linguísticas que temos presenciado neste mundo desterritorializado, refletidas nas práticas translíngues locais. Moita Lopes (2013) re teoriza o português, que ele chama de recurso comunicativo, com a intenção de dialogar com os usos transidiomáticos cada vez mais frequentes, que configuram *performances identitárias mobilizadas*⁴¹ (ibid., p.103).

Moita Lopes (2013) acredita na visão de língua como rizoma, considerando essa teorização como invenção que não está separada das suas ideologias político-epistemológicas que desconstruirão a invenção positivista e cientificista das línguas que apagam os sujeitos falantes e outra línguas-culturas que não sejam elas próprias, estando diretamente associadas ao Estado-Nação. Na verdade, a invenção proposta por Moita Lopes (2013) é a desinvenção e desmitologização proposta por Pinto (2013). Para Moita Lopes (2013), a metáfora do rizoma é considerada “... 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). É essa visão de língua que corroborará as práticas locais translíngues desta Tese-Travessia, que são advindas da sala de aula língua portuguesa adicional na UNILA. Tais práticas locais de linguagem advêm das fendas e fronteiras entre duas ou mais práticas de linguagens (MIGNOLO, 2013). Neste caso, as práticas locais de linguagens advêm das fronteiras físicas, caracterizadas pela Tríplice Fronteira, que é cenário desta pesquisa, ou das fronteiras imaginárias e simbólicas trazidas pelos educandos desde o momento em que

⁴⁰ Em matéria publicada em 19 de junho de 2017 pelo sítio de notícias “Último Segundo”, 65.6 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocarem em todo o mundo no ano de 2016. Essas informações foram obtidas por meio do relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur). <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2017-06-19/refugiados.html> Acesso em 10/11/2017.

⁴¹ As identidades performativas mobilizadas (MOITA LOPES, 2013; PINTO, 2007; 2013) serão discutidas no próximo capítulo, por meio dos registros gerados nas aulas de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. As identidades performativas não são pré-concebidas, sendo contruídas no e pelo ato de fala em sua materialidade plena – sonora e corporal. As identidades performativas produzem efeitos que constroem o que alegam descrever em atos de fala ritualizados e iteráveis (AUSTIN, 1976; BUTLER, 1993, 1997; DERRIDA, 1990). Esse conceito será mais bem tratado posteriormente.

transpuseram suas fronteiras externas e internas ao deixarem seus Sertões com o objetivo de melhorar de vida, por meio dos estudos na UNILA.

Partindo da visão de língua como rizoma, Moita Lopes dá prosseguimento às suas teorizações e desinvenções sugerindo a reconfiguração de construtos teóricos centrais. É aqui que ele fala, citando Makoni e Pennycook (2007), em desinventar o conceito de língua⁴². Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as comunidades não devem mais ser essencializadas, no sentido de já serem pré-determinadas e de já estarem “prontas” antes mesmos de performarem seus discursos locais (MOITA LOPES, 2013). Em razão disso, Moita Lopes (2013) convida os profissionais das linguagens a explorarem veredas outras, outros campos do saber que não os das linguagens como, por exemplo, ler textos do geógrafo Milton Santos (2000) com o objetivo de entender e apreender o espaço global onde vivemos. O que vale aqui é considerar as práticas de linguagens que são produzidas no aqui e no agora. O momento de produção do discurso no aqui e no agora vem ao encontro das linguagens provisórias (SANTOS e CAVALCANTI, 2008) produzidas pelas numerosas comunidades e culturas em trânsito⁴³. Voltamos aqui à ideia da *performatividade* quando “o significado é gerado no aqui e no agora, por meio de *performances* identitárias contingentes e de reflexividade metapragmática sobre as práticas de uso de linguagem” (MOITA LOPES, 2013). Os discursos serão performados pelos sujeitos de baixo, do Sul, caracterizando uma globalização contra-hegemônica, como dizia o geógrafo brasileiro Milton Santos (2000) e o sociólogo português Boaventura Santos (2008) e uma descolonização epistemológica como já foi amplamente citada no capítulo anterior.

Assim, as reconfigurações e novas teorizações do português propostas por Moita Lopes (2013) entendem que os usos transidiomáticos do português são recursos comunicativos que fazem parte dos repertórios dos sujeitos, condicionados à constante mobilidade e desterritorialidade presentes no mundo contemporâneo.

⁴² Interessante ressaltar aqui que não estamos desvalorizando os estudos prescritivos e estruturais modernos que já foram realizados. Entendemos que eles tiveram sua importância quando mapearam diversas manifestações linguísticas em todo o mundo. A questão é que esses estudos, que só consideravam a língua e sua estrutura, não consideravam o sujeito falante com toda sua idiosincrasia política, ideológica, histórica, social e cultural, não sendo compatíveis com as diversas práticas locais de linguagens presentes no atual mundo desterritorializado e de extrema mobilidade.

⁴³ Essa ideia de trânsito, mobilidade e incompletudes das culturas (FREIRE, 1973; SAID, 1993; McLAREN, 1998; SLEETER & McLAREN, 1995; ORTIZ, 2002; SANTIAGO, AKKARI, & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) será apresentada e discutida no próximo capítulo-vereda que tratará das teorias que fundamentaram esta Tese, quando discorreremos sobre a transculturalidade.

Pinto (2013) discute brevemente a preconceituosa e necrófila metáfora da criouliização como simplificação ou infantilização do negro. A visão pejorativa do crioulo sempre foi utilizada para descrever uma língua africana ou indígena infantilizada do oprimido da colônia frente à língua “pura” e “imaculada” do opressor da metrópole. Fanon (1952, 2008) fala sobre a infantilização da língua do negro. Ele afirma que toda vez que um branco se comunica com um negro, ele, o colonizador-opressor trata o colonizado-oprimido como se fosse uma criança, usando mímicas e cheio de gentilezas e falsas generosidades (FREIRE, 2013). Para Fanon (1952, 2008), a língua e a pele do negro são sempre piores do que a língua e a pele do branco. A partir daí, cria-se uma lógica de embraquecimento. O negro, para ser aceito pela sociedade, deveria falar a língua padronizada “pura” e “imaculada” do branco, tendo que vestir uma máscara branca para cobrir e velar sua pele negra. Assim, o crioulo é visto como um português defectivo que foi adquirido pelos negros escravizados. Portanto, para Pinto (2013), a visão do português do Brasil foi e ainda é determinada por uma leitura, uma interpretação e uma ideologia eurocêntricas, criando assim as prefigurações identitárias com suas hierarquizações do português europeu culto, perfeito e poderoso versus o português popular, incompleto, simplificado e criouliizado dos africanos e indígenas.

E a partir dessa visão míope, distorcida e colonizadora de crioulo que esta Tese-Travessia desconstruirá seu conceito, começando por Hooks (2008). De acordo com ele, os negros escravizados no “Novo Mundo” utilizaram a língua inglesa como uma *contralíngua*, isto é, eles utilizaram de uma estratégia para reinventar, resistir e lutar contra a opressão por meio desse novo dizer. O colonizador-opressor, inclusive, teria de se esforçar para tentar entender o que eles estavam dizendo. Essas estratégias críticas, dinâmicas e reflexivas são refletidas nas músicas do corte do milho, quando os senhores convidavam seus pares para assistirem os negros. Tais canções transmitiam uma mensagem ambígua de festejo e revolta ao mesmo tempo (RICHARDSON, 2007). A mesma situação acontece com os *raps* e *hip-hops* das periferias e margens brasileiras. Isso reflete as práticas locais e diversas de linguagens, isto é, as translinguagens (GARCÍA & WEI, 2014), as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) ou os usos transidiomáticos (MOITA LOPES, 2013) que serão amplamente discutidas e apresentadas pelos registros gerados por esta Tese-Travessia.

A partir dessas estratégias de resistências, podemos desconstruir todos esses atos performativos eurocêntricos, legados do colonialismo opressor que sempre produziu efeitos que construíram o que eles quisessem que fosse verdadeiro – e isso perdura hodiernamente

-, a fim de considerar o conceito de crioulo como parâmetro para entendermos as práticas locais de linguagens (MAKONI & PENNYCOOK, 2007 *apud* PINTO, 2013). Antes de descrevermos esse conceitos descolonizados de crioulo com o objetivo de reforçar a sua defesa, passemos à decolonialidade de Mignolo (2013).

Nessa mesma seara desconstrutiva, desmitologizadora e de desinvenção da língua portuguesa defendida por esta Travessia, o parâmetro do conceito de crioulo está para o *(bi)linguajamento* de Mignolo (2013), que descreve as práticas locais de linguagens como viver, habitar, lutar, resistir e amar entre, nas fronteiras ou nas fendas das práticas de linguagens. Mignolo também desconstrói a ideia de língua para o Estado e dialeto para região quando ele questiona qual a servidão das línguas nacionais em um mundo transnacional, isto é, que está configurado para além da ideia romântica alemã do século XVIII de Estados-Nações. Para Mignolo (2013), não podemos evitar nascer em outras línguas. Para ele,

É o *linguajamento*, o ato de pensar e escrever entre as línguas, que Arguedas e Cliff⁴⁴ nos permitem enfatizar, afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação. A conceitualização linguística e as práticas literárias, tanto de Arguedas quanto de Cliff, abrem fendas dentro das línguas (o espanhol na Espanha e no Peru; o inglês na Jamaica) e entre línguas (o espanhol na Península Ibérica em contato com “dialeto” espanhóis e nos Andes em contato com as “línguas ameríndias”; o inglês na Inglaterra e no Caribe, em contato com as línguas crioulas) (MIGNOLO, 2013, p. 301).

Mignolo (2013), então, chama Anzaldúa (1987) para o diálogo, uma autora decolonial, mexicana de descendência indígena que viveu nos Estados Unidos e que trabalha majestosamente em sua obra, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, as relações de poder entre as línguas *nahuatl* – língua mexicana falada pelos astecas – o espanhol e o inglês, fazendo com que a obra seja um manifesto translíngue de luta e resistência nessas três línguas. A partir daí, ele propõe a teorização do *linguajamento*, rompendo com os elos

⁴⁴ Jose Maria Arguedas (1962) e Michelle Cliff (1985) são autores decoloniais que fundamentaram os trabalhos de Mignolo (2013) para construir sua teoria da diferença colonial. O primeiro, peruano, trabalhou com línguas indígenas, principalmente o *quéchua*, no contexto colonial espanhol peruano, enquanto a segunda, jamaicana, decreveu as lutas do crioulo jamaicano frente aos domínios do inglês. Ambos os autores abordaram as línguas por meio de um viés decolonial, considerando o linguajamento como prática cultural e luta contra o poder dominante.

naturais entre línguas e territórios e em detrimento das ideologias homogeneizadoras dominantes que apagam as línguas e identidades cambiantes visando preservar o nacionalismo monolíngue. O *linguajamento* que transcende os Estados-Nações possibilitará o surgimento de terceiras margens, entre-lugares e não-lugares, em detrimento da língua que estava presa à ideologia da pureza e da unidade. A partir da ideia de *(bi)linguajamento* de Mignolo (2013), surge o pensamento liminar ou fronteiro, advindo da fenda de duas ou mais línguas, e que será utilizado como potencial epistemológico para fundamentar o parâmetro do *crioulismo* como uma perspectiva subalterna. Para Mignolo (2013), o *crioulismo*, deve se basear no espectro do caribe francês e inglês, que consideram o crioulo como língua, em detrimento do caribe espanhol, considerando o crioulo como “dialeto”. Para ele,

... pensar e escrever em crioulo, a partir do crioulo, incorporando o francês, significa “usar” uma língua veicular como o francês, invadindo assim um modo de ser dominante na perspectiva do subalterno. Isto é, em geral, o que o pensamento liminar vem a ser, em uma perspectiva epistemológica e em termos de linguajamento na perspectiva da língua subalterna no mundo/colonial moderno. Assim, até o ponto em que o crioulo é um modo de ser, de pensar e de escrever em uma língua subalterna, na perspectiva subalterna e usando e incorporando uma língua hegemônica – tudo isso não apenas não se limita a um história local particular, mas assemelha-se a diversas histórias locais criadas na interseção de projetos globais, da colonialidade do poder e da expansão do sistema mundial moderno. Como tal, o crioulismo oferece uma visão diferente da “universalidade” e inaugura a dimensão da “diversalidade...” (MIGNOLO, 2013, p. 318)

Portanto, para Mignolo (2013) é possível habitar, viver, amar, resitir e lutar entre diversas práticas de linguagens na diferença colonial, pensando nas encruzilhadas do crioulismo e nas margens da história colonial. Mignolo (2013) nos convoca a pensar uma posição não de vitimização, mas de “celebração”, ou de louvor ao crioulismo, que vem de uma outra lógica, que é a lógica da subalternidade. Esta Tese-Travessia defende esta ideia de subalternidade, uma vez que trabalharemos com práticas de linguagens translíngues locais e diversas. E outra ideia não menos importante, uma vez que registros de educandos haitianos

serão analisados, é ressaltar a importância da Revolução Haitiana⁴⁵ no sentido da necessidade de “uma outra língua”, um novo dizer, de uma nova configuração linguística em um novo cenário, em um mundo fluido, diverso e desterritorializado. Para Mignolo (2013), esta outra língua manifestará um outro pensamento. Um pensamento liminar e fronteiro que não mais considera os limites dos Estados-Nações e das ideologias nacionais e homogeneizadoras.

Partindo da *crioulização* proposta por Mignolo (2013), esta Tese dialogará com a *croulização* proposta por Bagno (2013). Para ele, toda língua resulta de processos de crioulizações. Assim, ele desloca e amplia o conceito de língua crioula. A crioulização além de linguística é também cultural e, para ele, ela sempre existiu. Tal afirmação nos remeteu às práticas de translíngues de Canagarajah (2013), quando ele afirma que os discursos translíngues sempre existiram⁴⁶. As políticas e ideologias linguísticas é que não conseguiram limitá-los. Quando Bagno (2013) fala em crioulização cultural, podemos fazer uma associação à transculturação, no sentido de trânsito e mobilidade de culturas. Bagno (2013) também cita a falácia histórico-geográfica do galego e do português. Ele afirma que a língua portuguesa vem do galego e o galego é que é uma língua oriunda da variedade do latim vulgar do noroeste da Península Ibérica. Como as nomeações linguísticas são ideológicas, políticas, históricas e culturais, o galego, por nunca ter tido poder e ter sido sempre considerado uma língua subalterna na Espanha, ficou de fora das denominações. Talvez, se a região da Galícia tivesse poder e não tivesse sofrido uma política de silenciamento, fazendo com que o Galego habitasse um território do não ser (BAGNO, 2013), o português poderia ter tido outras denominações. Chamar o português de língua crioula para Bagno (2013) é uma forma de resistência, de luta e de valorização das línguas dos povos que habitaram a região da Galícia, das línguas indígenas e gerais de base tupi-guarani, das línguas banto e iorubá de matrizes africanas e das diversas línguas dos imigrantes que passaram a viver no Brasil. Portanto, para Bagno (2013), o português brasileiro adveio de um constante e dinâmico processo de crioulização, cujo repertório contempla o galaico, o latim, o fenício, o

⁴⁵ A **Revolução Haitiana**, também conhecida por **Revolta de São Domingos** (1791-1804), foi um período de conflito brutal na colônia de Saint-Domingue, levando à eliminação da escravidão e à independência do Haiti, tornando-o a primeira república governada por pessoas de ascendência africana. Apesar das centenas de rebeliões ocorridas no Novo Mundo durante os séculos de escravidão, apenas a revolta de Saint-Domingue conseguiu alcançar a independência permanente. A Revolução Haitiana é considerada como um momento decisivo na história dos africanos no Novo Mundo (https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Haitiana). Acesso em 13/11/2017.

⁴⁶ Rever a nota de rodapé de número 3 deste capítulo-vereda.

suevo, o árabe, o basco, o espanhol, o tupi, o guarani, o quimbundo, o quicingo, o umbundo, o iorubá, o talián, o pomerano, o japonês, o coreano, o hunsrukisch, o francês, o karipuna etc... E Bagno (2013) desafia a todos perguntando “qual é língua viva contemporânea que não é resultante de criouliização (ibid, p. 338).

Por fim, a criouliização do português (BAGNO, 2013) somada ao parâmetro de criouliização de Mignolo (2013) dialoga com Pinto (2013) quando ela sugere utilizarmos a ideia de *continuum linguístico* para desinventarmos, descolonizarmos e desmitologizarmos a língua portuguesa, o que compreende as práticas de linguagens locais translíngues analisadas nesta Tese-Travessia. O *continuum linguístico*, de acordo com Pinto (2013), é uma estratégia para desconstruir a falácia da prefiguração identitária com suas hierarquizações linguísticas e uma forma de superar a contradição do construto cientificista e positivista da língua para o Estado e do dialeto ou variedade para a região aplicado em um mundo de novas configurações, fluido e desterritorializado, objetivo central desta subseção. Segundo Pinto (2013), o *continuum linguístico* deve vir da metáfora da rede (MOITA LOPES, 2013), já descrita anteriormente. E para adentrarmos à tessitura dessa rede, à qual todos fazemos parte, devemos tecê-la coletivamente, deixando do lado de fora o nacionalismo, o colonialismo, o sexismo, o racismo, o cientificismo, o positivismo e a falácia da prefiguração identitária com suas hierarquizações linguísticas.

Nossa inspiração deve vir daquilo que ficou de fora do “nosso olhar” aprisionado, aquilo que permaneceu como “exceção” e como “folclore” no enquadramento das línguas. Nossa inspiração deve vir das lingua(gen)s provisórias de “brasiguaios” (SANTOS & CAVALCANTI, 2008), das histórias comuns renegadas, aqui e além-mar, de africanos e de galegos (BAGNO, 2011; LUCCHESI, 2001); das transgressões criativas da linguagem das travestis (BORBA & OSTERMANN, 2008); das apropriações persistentes de professores indígenas (MAHER, 2010); das reinvenções nos letramentos do *hip-hop* (SOUZA, 2011) (PINTO, 2013, p. 143).

Toda a discussão desta brava, valente e perigosa subseção, teve o objetivo de fundamentar o desafio que é considerar as práticas locais de linguagens no momento em que elas são construídas e performadas por meio dos discursos translíngues ao invés de já trabalharmos com construtos já predeterminados, preconfigurados e hierarquizados. É considerarmos a língua portuguesa como recurso comunicativo translíngue e criouliizado que

nos levará à sublevação ante as relações conflitivas das línguas fixas e autônomas nesse mundo fluido, dinâmico e desterritorializado. Sublevação que colocará em foco a ideologia de libertação, transformação, inclusão, em que o passamos de “seres menos” a “seres mais”, passamos do estado de necrofilia ao estado de biofilia, enxergando a fronteira não como barreiras ou “situações-limites”, mas como oportunidades e “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2013). Ideologia que visará à justiça social, quando o oprimido torna-se não um opressor, mas um ser em constante libertação, libertando, inclusive, o opressor que o oprimiu. Esse será o cerne do próximo capítulo-vereda; apresentar a fundamentação teórica e essa ideologia libertadora presentes na sala de aula de PLA em contexto transfronteiriço. Contudo, antes de nos enveredarmos para o terceiro capítulo-vereda desta Tese-Travessia, percorreremos as bravas e valentes trilhas da última subseção deste capítulo, que discorrerá sobre as políticas linguísticas que promovem e internacionalizam a língua portuguesa adicional na América Latina, bem como sobre a sublevação ante as relações conflitivas das políticas e ideologias dominantes em uma universidade translíngue, transcultural e decolonial, que é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA. Tal sublevação será sinalizada por meio da recente criação do documento que institucionaliza as políticas linguísticas na UNILA: o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI). Essas últimas trilhas de sublevação só serão possíveis em razão das outras sublevações já propostas nas duas subseções anteriores: a sublevação ante as relações conflitivas das políticas e ideologias dominantes com as práticas locais de linguagens e a sublevação ante as relações conflitivas da presença das línguas autônomas e fixas em um mundo desterritorializado e diverso.

2.3 Da tentativa de sublevação ante as relações conflitivas das políticas e ideologias linguísticas dominantes em uma universidade decolonial, transfronteiriça, translíngue e transcultural

O objetivo principal desta última, seção é sugerir, com base nos conceitos e superações discutidos nas seções anteriores, novas formas de poder, considerando novas formas de se propor políticas linguísticas, baseadas na descolonização e na deideologização dos pensamentos acadêmicos e institucionais dominantes e na desmitologização e desconstrução do que chamamos socialmente e culturalmente de língua portuguesa, corroborando a falácia da pré-figuração identitária e das hierarquizações linguísticas (PINTO, 2013). Essas práxis libertadoras e transformadoras poderão ser sinalizadas na criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI)⁴⁷, documento institucional que fundamenta e legitima as políticas e ideologias linguísticas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Este documento caracterizará mais uma sublevação: a sublevação ante a contradição das políticas e ideologias linguísticas dominantes em uma universidade decolonial, transfronteiriça, translíngue e transcultural. Todavia, antes de discorrermos sobre essa última sublevação, apresentaremos, na primeira subseção, uma breve discussão sobre o reposicionamento do Estado, do Mercado e dos centros de gestão de línguas na promoção, difusão e internacionalização das práticas locais de linguagem e as políticas e ideologias linguísticas que promovem a internacionalização da língua portuguesa adicional na América Latina, para então, na segunda subseção, apresentarmos o entre-lugar, não-lugar e terceira margem que é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cenário translíngue, transcultural e decolonial desta Tese-Travessia.

2.3.1 Promovendo e internacionalizando a língua portuguesa: ações de políticas e ideologias linguísticas na América Latina e no Caribe

Além das relações conflitivas entre as políticas e ideologias dominadoras do Estado já apontadas na primeira seção deste capítulo-vereda, o Mercado Linguístico também se

⁴⁷ A íntegra da proposta do NIELI está nos Anexos desta Tese.

destaca na implantação e determinação das políticas e ideologias dominantes. Para Oliveira (2010), os mercados linguísticos advêm das mudanças que o capitalismo sofreu a partir dos anos 1990, quando a “Sociedade da Informação”, ou a “Sociedade do Conhecimento” ou a “Nova Economia” considerou a comunicação no centro do processo produtivo. Ao contrário do fordismo, em que o processo produtivo se restringia às fábricas e à quantidade de produtos fabricados, sendo o trabalhador um mero instrumento passivo, a “Nova Economia”, de acordo com Oliveira (2010), acontece nas escolas, nos hospitais e nos órgãos públicos. A comunicação, então, passa a ser o cerne de todo o processo produtivo, perpassando todas as suas fases e a qualidade passa a ter mais importância em detrimento da quantidade. Portanto, comunicação e produção estão integradas, surgindo assim a ideia de mercado linguístico, que é o modo de produção por meio das línguas ou da comunicação. Aqui, as línguas são vistas como meios de produção. A partir dessa visão de mercado linguístico, criou-se a teoria do peso das línguas, que segundo Oliveira (2010), é o instrumento para analisar e formular políticas linguísticas, considerando como crucial o papel e a importância de uma língua dentro do mercado linguístico.

Para Oliveira (2010), o papel central e esse novo lugar que as línguas ocupam é fundamental, pois eles vão contra a política monolíngue de uma língua para um Estado e uma variedade para uma região. Portanto, Oliveira (2010) defende o reposicionamento dos centros de gestão das línguas, sejam eles o Estado, o Mercado, as escolas, as universidades, os hospitais etc... Nesse reposicionamento, os contextos mutantes, fluidos e desterritorializados, onde estão inseridas as práticas locais de linguagens, devem ser considerados pelos agentes político-linguísticos. Isto é, de acordo com a lógica dos mercados linguísticos da Nova Economia, políticas linguísticas como instrumentos de promoção, difusão e internacionalização das línguas como meio de produção, devem contemplar públicos diversos em locais variados e fluidos, que reconfiguram o que entendemos como língua nacional.

Assim, o Estado pode gerir e implementar várias línguas. A reciprocidade entre os mercados linguísticos também é considerada. Tal reciprocidade traz a ideia de que “para que sua língua possa estar aqui é preciso que a minha língua possa estar aí” (*ibidem*, p.28). Como exemplo de reciprocidade, temos a parceria feita entre os governos brasileiro e argentino para a implementação do *Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)*, que, inicialmente,

foi inspirado no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros⁴⁸ (Exame CELPE-BRAS), desenvolvido por universidades brasileiras e pelo Ministério da Educação (MEC). O CELU foi produzido pelo governo e pelas universidades argentinas, mas com fortes parcerias com o governo e com as universidades brasileiras. Esta reciprocidade teve como objetivo uma política de certificação conjunta para o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Seguindo essa mesma ótica da importância do mercado linguístico na promoção, difusão e internacionalização das línguas, Diniz (2010), ao estudar e pesquisar a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira (PLE), evidencia o papel do Mercado de línguas na instrumentalização do PLE por meio da gramatização e da ampliação do espaço de enunciação. Para Diniz (2010), a gramatização é a construção de um saber metalinguístico sobre o PLE, que se deu a partir da produção de livros didáticos e pela criação do Exame Celpe-Bras. Em seus estudos, Diniz (2010) concluiu que a construção discursiva do português como língua estrangeira funciona como uma *metonímia* do Brasil, isto é, somente uma “parte” dele é “exportada” no transcurso da gramatização, podendo também funcionar como *metáfora da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*. Já o português como língua nacional funciona como uma *metáfora do Brasil*, ou seja, a língua portuguesa e o território brasileiro, limitado pelo Estado Nacional, se equivalem. De acordo com Diniz (2010), esse forte processo de gramatização do PLE enraizado no Brasil dá-se por meio de duas instâncias poderosas, ideológicas e simbólicas que são o Estado e o Mercado. Esse enraizamento impede que o português se universalize. Assim, Diniz (2010) caracteriza o português língua estrangeira como uma língua transnacional, que se constrói a partir da negação das fronteiras nacionais, em detrimento da língua global, que, por sua força de veiculação, está em toda parte e, ao mesmo tempo, não está em parte alguma. Ele conclui, dizendo que o processo de gramatização e internacionalização de uma língua está intrinsecamente ligado aos processos histórico-sociais e contextuais onde essa língua está inserida, podendo se constituir e reconstituir em razão das constantes mobilidades e mudanças vivenciadas na/pela sociedade. Por fim, ele ainda acrescenta:

⁴⁸ A terminologia Português Língua Estrangeira (PLE) aparecerá diversas vezes nesta seção. Apesar de estarmos considerando a terminologia Português Língua Adicional (PLA) nesta Tese, por razões já explicadas, manteremos a terminologia PLE pelo fato de ela estar presente nos documentos oficiais e nas associações descritos aqui, respeitando as escolhas epistemológicas de todos.

...uma “mesma” língua, inserida em uma prática social diferente – ou, especificamente em relação ao nosso objeto de pesquisa, em um outro espaço de enunciação -, não é mais a mesma língua. Dessa forma, em sua transição discursiva para língua transnacional, a *Flor do Lácio sambódromo/Lusamérica latim em pó* se reconfigura, se refaz, se transforma, se redefine, descortinando novas possíveis respostas para a pergunta de Caetano: *O que quer o que pode esta língua?* (DINIZ, 2010, p. 138).

Exposto isso, visando à superação das contradições das ideologias dominantes aplicada às práticas locais de ligação, esta Tese-Travessia defende a ideia de que o Estado, o Mercado e todos os outros centros de gestão de línguas como as universidades, destacando aqui a UNILA, se reposicionem e se reconfigurem em relação às ideologias que estão embasando suas políticas linguísticas. Esta reconfiguração será imprescindível se quisermos considerar como objetos dessas políticas e ideologias as práticas locais, diversas e translíngues. Para Oliverira (2010), o Estado deve estar preparado para se qualificar nessa missão delicada de os movimentos trazidos pelas sociedades, promovendo modelos inovadores que contemplem diferentes práticas de linguagens e diferentes mercados de línguas. Trazendo Pennycook (2017), uma vez mais, para o diálogo, a questão central aqui não é se o Estado é o ator principal na determinação das políticas linguísticas, mas quais os tipos de ideologias linguísticas manifestam decisões sobre as línguas, não importando se são decisões feitas na escola, na família, no hospital ou na igreja.

É interessante observar aqui que, quando falamos em internacionalização da língua portuguesa, não estamos pensando em uma língua homogênea. Baseando-nos no repertório linguístico heterogêneo das translanguagens que fundamentam esta Tese, trazemos Oliveira (2013) para a discussão. Oliveira (2013) afirma que a política do Estado brasileiro poderia ter valorizado a troca e o intercâmbio culturais e econômicos, por meio da valorização de recursos linguísticos presentes no país como o espanhol, as línguas indígenas, o alemão, o japonês, o italiano, o polonês, o ucraniano e o árabe. Entretanto, as políticas linguísticas do Estado mantiveram seu fechamento em relação às outras línguas e, inclusive, em relação às outras variedades da língua portuguesa. Assim, esta Tese defende que estratégias de internacionalização da língua portuguesa são necessárias por meio da implantação de novas políticas linguísticas. Oliveira (2013) elenca quatro frentes linguísticas para a internacionalização das instituições brasileiras: (1) aumentar o potencial de internacionalização da e via língua portuguesa por meio da Comunidade dos Países de

Língua Portuguesa (CPLP); (2) aprofundar a aliança estratégica entre o português e o espanhol; (3) melhorar a interatividade em inglês, para conexão com produção científica e tecnológica estratégica e para a tradução da pesquisa científica produzida em português para a língua inglesa; e (4) conhecer e otimizar os recursos linguísticos brasileiros, instrumentalizando as 38 línguas de imigração faladas no Brasil. Acrescentaria aqui a instrumentação das línguas indígenas e africanas. Oliveira (2013) afirma que a língua portuguesa pode ser considerada uma língua transnacional e, por isso, precisamos transnacionalizar seus instrumentos de gestão. Considerar a língua portuguesa transnacionalmente é valorizar as translínguas. Valorizar as translínguas nas políticas linguísticas e nos órgãos de gestão dessas políticas é valorizar as ideologias das práxis libertadoras e transformadoras que fazem serem ouvidas as vozes do Sul e que visam à justiça social.

Ao discorrer sobre a política da diversidade linguística no Brasil, Oliveira (2010) pautava que a educação de qualidade não se orienta somente por critérios mercadológicos e numéricos. Ela também se orienta pelo contexto histórico-social onde as línguas estão inseridas e no modelo de sociedade pautado em uma democracia cultural, que passa pela diversidade e aprendizado de línguas. Para ele, uma política linguística afinada com essa premissa, que se relaciona à abordagem translíngue dessa Tese, deve ressaltar: (1) a importância da participação dos falantes na gestão de suas línguas, priorizando as ações *in vivo*; (2) o reconhecimento da pluralidade e da interdisciplinaridade como princípios de uma educação de qualidade e de uma democracia cultural; (3) a necessidade de ações de conscientização linguística para orientar as decisões dos falantes; e (4) a relevância de incluir a discussão da educação linguística e plurilíngue no modelo de escola e da sociedade que se deseja.

A seguir, apresentaremos brevemente, algumas ações de promoção, difusão e internacionalização da língua portuguesa adicional realizadas pelo Estado brasileiro e por outros centros de gestão das línguas na América Latina. Carvalho e Schlatter (2011), Carvalho (2012) e Diniz (2017) (obra em fase de elaboração)⁴⁹ trazem um panorama geral sobre as ações que promovem, difundem e internacionalizam a língua portuguesa adicional na América Latina. É nesse panorama descrito por eles que vamos nos basear para ilustrar

⁴⁹ DINIZ, L. R.A. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

esta subseção. Diniz (2015, 2017⁵⁰) também nos auxilia no que concerne às mudanças de nomes relacionadas a alguns órgãos legitimados como gestores das línguas e à atualização de alguns dados referentes à quantidade e presença desses órgãos na América Latina e no Caribe.

2.3.1.1 Rede Brasil Cultural (RBC)

A Rede Brasil Cultural (RBC), que até 2013 foi chamada de Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEX), é gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), divisão pertencente ao Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), contemplando os Centros Culturais Brasileiros (CCBs), denominados anteriormente de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs) e os Leitorados.

De acordo com Diniz (2017), os Centros Culturais Brasileiros (CCBs)⁵¹ são os principais meios de execução da nossa política cultural no exterior. Além de difundir a cultura brasileira em suas diversas manifestações, como literatura, teatro, cinema, exposições, palestras e seminários, os CCBs são responsáveis pelo ensino sistemático da língua portuguesa falada no Brasil. De acordo com dados coletados até dezembro de 2016 (*ibidem*), na América Latina, há CCBs na Argentina, na Bolívia, no Chile, no Paraguai, no Peru, e no Suriname (América do Sul); em El Salvador, no Haiti, na Nicarágua, no Panamá e na República Dominicana (América Central) e no México (América do Norte).

Segundo Diniz (2017), os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs) são unidades de ensino menores que fazem parte dos CCBs, sendo também responsáveis pelo ensino de língua portuguesa e pela difusão de manifestações culturais brasileiras. Entretanto, eles são mais adequados às áreas onde a cultura brasileira é pouco difundida ou às regiões de

⁵⁰ Nesta obra, Diniz (2017) analisa minuciosamente as complexas veredas percorridas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), sobretudo pelo seu Departamento Cultural (DC), onde está a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) no que concerne à promoção da língua portuguesa, ido além das suas fronteiras físicas e simbólicas. Tais análises contemplam as constituições do funcionamento das políticas linguísticas do Itamaraty, no exterior.

⁵¹ De acordo com Diniz (2017), além dos CCBs, há também os antigos Institutos Culturais Bilaterais (ICs) que foram criados nas décadas de 40, 50, 60 e 70 do século passado, sendo organismos de direito privado sem fins lucrativos que foram privatizados na década de 1990. Na América Latina, foram criados ICs na Argentina, na Colômbia, no Equador, no Uruguai e na Venezuela (América do Sul); e na Costa Rica (América Central).

fronteira, onde o ensino de PLA é muito requisitado. Diniz (2017) afirma que, até dezembro de 2016, na América Latina havia NEBs nas cidades uruguaias de Artigas e Rio Branco (América do Sul) e na Cidade da Guatemala (América Central).

Os Leitorados (*ibidem*) reúnem professores especialistas em língua portuguesa, literatura e cultura brasileiras. Esses professores são selecionados pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) para atuarem em conceituadas universidades estrangeiras. De acordo com Carvalho (2012), há uma segunda etapa de seleção que é de responsabilidade das universidades estrangeiras. Até dezembro de 2016, na América Latina (*ibidem*), havia leitorados na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, no Paraguai e no Peru (América do Sul); na Costa Rica, em Cuba, no Haiti, na Nicarágua, no Panamá, em Porto Rico e na República Dominicana (América Central) e no México (América do Norte).

2.3.1.2 Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG)

Ambos os programas possibilitam a formação de recursos humanos dos países em desenvolvimento. Esses Programas pertencem à Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Ao todo, 59 países participam do PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 9 da Ásia⁵². No caso do PEC-G, estudantes de graduação, com os quais o Brasil tem convênio, como acordos de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, podem estudar nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. No caso do PEC-PG, vagas de Mestrado e Doutorado são disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É requisito mínimo para a candidatura nesses Programas, que os estudantes obtenham o nível intermediário de proficiência linguística no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-Bras). Considerando a América Latina e o Caribe, de 2000 a

⁵² Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em 16/11/2017.

2017⁵³, 2271 estudantes de PEC-G foram selecionados, de diversos países como Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela. Considerando o PEC-PG, de 2000 a 2013 foram selecionados 1625⁵⁴ estudantes da América Latina e do Caribe oriundos da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guiana, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela.

2.3.1.3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame CELPE-BRAS)

O Exame CELPE-BRAS é outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) e é o único certificado brasileiro de proficiência em língua portuguesa adicional reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro. Criado em 1993 por uma Comissão Técnica composta por professores especialistas em PLA, as primeiras aplicações só ocorreram em 1998. O Exame Celpe-Bras é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. O exame também é exigido para a validação de diplomas de profissionais de outros países que queiram trabalhar no Brasil, como é o caso do Conselho Federal de Medicina, que exige o Celpe-Bras desde 2001. São quatro os níveis conferidos pelo exame - intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O nível básico não recebe certificação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep-MEC) é, desde 2009, o órgão do MEC responsável pelo exame⁵⁵. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é aplicado duas vezes ao ano por

⁵³ Dados obtidos no site <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em 16/11/2017.

⁵⁴ Dados de 2014 a 2017 não foram disponibilizados pelo sítio <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>. Acesso em 16/11/2017.

⁵⁵ Atualmente, em parceria com o Inep/MEC, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), é responsável pela logística de distribuição do exame para aplicação em todos os postos aplicadores, bem como pelo processo de promover, junto aos professores especialistas, os eventos de elaboração e avaliação-correção do exame.

professores que recebem formação específica para sua aplicação e é avaliado e elaborado por uma Comissão de Colaboradores⁵⁶, composta por professores especialistas na área de PLA, selecionados em Chamada Pública pelo Inep/MEC.

O Celpe-Bras avalia, de forma integrada, a compreensão oral (escuta), a compreensão escrita (leitura), a produção oral (fala) e a produção escrita (escrita). Portanto, é composto por uma parte escrita e outra oral: a escrita compreende quatro tarefas de produção escrita, sendo a mesma para todos os candidatos e a oral consiste em uma entrevista individual que dura, aproximadamente, vinte minutos. A partir do perfil do candidato, o examinador da parte oral utiliza três Elementos Provocadores da Interação Face a Face⁵⁷ (EP), de gêneros e tipos textuais diferentes, para alimentar a conversa e promover uma avaliação confiável. Como o Celpe-Bras procura avaliar a capacidade do estudante de se comunicar visando um propósito social específico, usando a linguagem em um contexto de interação, o exame tem sido um referencial e redimensionador do ensino-aprendizagem de PLA com foco no uso da linguagem e não na forma da linguagem, sendo também objeto de várias pesquisas desenvolvidas na área de PLA no Brasil e no exterior. Interessante ressaltar aqui que o construto teórico do Celpe-Bras – suas visões de linguagem e cultura e seus objetivos - foi referência para a criação do *Certificado de Proficiência em Libras*, no Brasil e do *Certificado de Español – Lengua y Uso* (CELU), na Argentina.

Atualmente, o Celpe-Bras é aplicado em países da África, Ásia, América Central, América do Norte, América do Sul, Europa e Oriente Médio, por meio de seus Postos Aplicadores, que são instituições públicas ou privadas, credenciadas pelo INEP-MEC e pela Comissão Técnica do exame, formada por professores especialistas de universidades brasileiras. No Brasil, o exame é aplicado em instituições públicas de ensino - estaduais e federais – e privadas nas cinco regiões do país⁵⁸. Na América Latina, o Celpe-Bras é aplicado na Costa Rica, El Salvador, Nicarágua e República Dominicana (América Central); no México (América do Norte); e na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, no Equador, na Guiana, no Paraguai, no Peru, no Suriname, no Uruguai e na Venezuela.

⁵⁶ Sou colaborador do Inep/MEC na elaboração e avaliação-correção do exame desde 2008 e aplicador do Celpe-Bras desde 2005.

⁵⁷ Pequenos textos utilizados para dar suporte à interlocução entre o avaliador da parte oral do Exame Celpe-Bras e o avaliando.

⁵⁸ A UNILA foi credenciada a ser Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras em janeiro de 2014 e fui seu coordenador entre 2014 e o primeiro semestre de 2016. No primeiro semestre de 2018, voltei a ser coordenador do Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras na UNILA.

2.3.1.4 Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)⁵⁹

Com o objetivo de promover a Língua Portuguesa para Estrangeiros (PLE) e conferir à área de PLE profissionalização, seriedade e divulgação ampla, professores, pesquisadores, representantes de órgãos institucionais e estudantes da área, criaram a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 1992. A SIPLE tem como objetivos: incentivar o ensino e a pesquisa na área de PLE; promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área; implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE; promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa referentes às atuações dos docentes e dos discentes e apoiar a criação e a melhoria de cursos de pós-graduação em PLE. A cada dois anos, a SIPLE organiza um congresso internacional e, uma vez por ano, um seminário internacional é realizado.

2.3.1.5 Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (APLE-RJ)⁶⁰

Fundada em 2012, a Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (APLE-RJ) tem o objetivo de congregar os docentes da área de PLE do Estado do Rio de Janeiro, organizando e fortalecendo a área regionalmente. A APLE-RJ tem como objetivos: congregar os professores de Português para Estrangeiros do Estado do Rio de Janeiro para troca permanente de ideias, informações e experiências, visando maior eficiência do ensino e desenvolvimento da pesquisa na área; contribuir para sua formação, oferecendo-lhes meios para aperfeiçoarem sua prática pedagógica; trabalhar para o desenvolvimento do ensino de Português para Estrangeiros nos variados contextos em que se processa no Estado do Rio de Janeiro; apoiar a criação e a atualização de programas, cursos e disciplinas de graduação e pós-graduação relacionados ao ensino de Português para

⁵⁹ Informações disponíveis em <<http://www.siple.org.br/>>. Acesso em 03/02/2018.

⁶⁰ Informações disponíveis em <<http://aplerj.com.br/>>. Acesso em 03/02/2018.

Estrangeiros; dinamizar trocas de informações e parcerias com entidades congêneres ou afins, interessadas no ensino e pesquisa na área de Português para Estrangeiros e divulgar periodicamente, por meio impresso ou eletrônico, as atividades da Associação.

2.3.1.6 Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira (AMPPLIE)⁶¹

Fundada em 2014, a Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira (AMPPLIE) reúne professores comprometidos com a internacionalização da Língua Portuguesa e com a divulgação da diversidade cultural brasileira. Ela é composta por professores que atuam no ensino de PLE, professores em formação e investigadores que realizam pesquisa na área. Instalada no Estado de Minas Gerais, ela apresenta os seguintes objetivos: congregar os professores de Português para Estrangeiros do Estado de Minas Gerais para troca permanente de ideias, informações e experiências, visando a uma maior eficiência do ensino e desenvolvimento da pesquisa na área; capacitar professores em formação, oferecendo-lhes meios para aperfeiçoarem sua prática pedagógica; trabalhar para o desenvolvimento do ensino de Português para Estrangeiros nos variados contextos em que se processa no Estado de Minas Gerais; contribuir com a pesquisa científica sobre questões que envolvem temas relativos ao Português como Língua Estrangeira; apoiar a criação e a atualização de programas, cursos e disciplinas de graduação relacionados ao ensino de Português para Estrangeiros; dinamizar trocas de informações e parcerias com entidades congêneres ou afins, interessadas no ensino e pesquisa na área de Português para Estrangeiros e divulgar periodicamente, por meio impresso ou eletrônico, as atividades da Associação, podendo editar boletim e/ou revista.

⁶¹ Sou integrante da AMPPLIE desde a sua fundação, exercendo a função de assessor pedagógico. Informações disponíveis em <http://ampplie.com.br/>. Acesso em 03/02/2018.

2.3.1.7 Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) nasceu em 2012⁶² com o objetivo de promover ações de políticas linguísticas para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Dentre as ações, estão a formação especializada de professores de línguas estrangeiras e a capacitação em língua estrangeira dos docentes, discentes e técnico-administrativos das instituições de ensino superior brasileiras que estão credenciadas no IsF. Estrangeiros que estão trabalhando nas universidades brasileiras também recebem capacitação em língua portuguesa. O IsF contempla as línguas inglesa, francesa, espanhola, alemã, italiana, japonesa e portuguesa para estrangeiros. A capacitação oferecida aos servidores e discentes está dividida em três etapas: (1) aplicação de testes de nivelamento, funcionando como porta de entrada para o Programa, e de proficiência, para aqueles que já tenham nível intermediário na língua estrangeira; (2) cursos *on-line* com tutoria presencial e/ou a distância com professores selecionados pelo Programa; e (3) cursos presenciais, ofertados pelos Núcleo de Línguas (NucLi-IsF) das universidades credenciadas no Programa. Dentre o cursos ofertados pelo IsF, o alemão apresenta curso *on-line* com tutoria presencial e *on-line*, há cursos presenciais de francês, espanhol e japonês, o inglês possui curso *on-line* autoinstrucional, curso *on-line* com tutoria presencial e curso presencial e o italiano possui curso *on-line*, curso *on-line* com tutoria presencial e curso presencial⁶³⁶⁴. No que concerne ao ensino-aprendizagem de PLA, dentre os princípios norteadores do Programa está “a valorização do português do Brasil e da cultura brasileira, incentivando e promovendo o português para estrangeiros no Brasil e no exterior” (ABREU E LIMA & FILHO, 2016, p.306). O Programa IsF promoveu, de 2015 a 2016, um seminário *on-line* sobre formação de professores de português como língua estrangeira⁶⁵ e dentre os pré-

⁶² Primeiramente denominado Programa Inglês sem Fronteiras, o IsF, foi criado em 2012 na SESu/MEC por um grupo de professores especialistas no ensino-aprendizagem de língua inglesa. O objetivo principal de então era capacitar linguisticamente os estudantes de nível superior para a participação em programas de mobilidade do governo federal, como por exemplo, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF).

⁶³ Informações adquiridas no sítio < <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em 03/02/2018.

⁶⁴ A UNILA foi credenciada ao Programa em 2013 e, desde de 2015, oferece cursos presenciais por intermédio do seu Núcleo de Línguas (NucLi-IsF). Fui o coordenador geral do IsF na UNILA entre setembro de 2014 e dezembro de 2016.

⁶⁵ Participei desse seminário como coordenador geral do Programa IsF e proferi palestra intitulada “Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira para falantes de Espanhol”, juntamente à Representante IsF-UNILA de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

requisitos para re-credenciamento das instituições de ensino superior no Programa, ocorrida no primeiro semestre de 2017, estava a aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-Bras) nas universidades.

2.3.1.8 Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)

O IILP⁶⁶, instituição de autonomia científica, administrativa e patrimonial, é o órgão da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP⁶⁷) e foi criado em 2002, tendo sua sede localizada na cidade da Praia em Cabo Verde. O instituto é representado paritariamente pelos nove países que integram a CPLP, quais sejam, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. O IILP, um instrumento de gestão da língua portuguesa, tem o objetivo de promover políticas linguísticas consensuais entre todos os seus integrantes. Além de diversas ações executadas, como acordos, protocolos, convênios, colóquios, conferências e seminários, o IILP desenvolveu três projetos: o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)*, reunindo amostras do léxico de cada um dos países-membros da CPLP; a *Revista Platô*, um periódico semestral e internacional, que divulga, gratuitamente, pesquisas acadêmicas na área de PLA; e o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE)*⁶⁸, uma plataforma digital que oferece materiais didáticos e outros recursos que auxiliam os professores no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

2.3.1.9 Grupos de Ensino e Pesquisa em PLA no Brasil⁶⁹

⁶⁶ Informações disponíveis em <<http://iilp.cplp.org/>>. Acesso em 17/11/2017.

⁶⁷ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 1996 e tem como objetivos a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica, a promoção da língua portuguesa por meio de políticas linguísticas e a articulação político diplomática entre os países-membros (CARVALHO, 2012). Um exemplo de política linguística da CPLP foi o Acordo Ortográfico, que entrou em vigor em 2016 e teve o objetivo de unificar as duas ortografias existentes em língua portuguesa, visando uma maior circulação de informações, mercadorias e pesquisa acadêmicas entre os países-membros da Comunidade.

⁶⁸ Elaborei duas Unidades Didáticas referentes ao ensino-aprendizagem de PLA para falantes de espanhol. Esses materiais didáticos estão disponíveis em <<http://www.ppple.org/falantes-espanhol>>. Acesso em 17/11/2017.

⁶⁹ Em razão do espaço, vamos elencar apenas as instituições de ensino superior, no caso desta Tese-Travessia, as universidades federais, envolvidas com a área de PLA.

Várias são as instituições envolvidas no ensino-aprendizagem, nas pesquisas e extensões em PLA. O Exame Celpe-Bras, inclusive, é um dos influenciadores na implementação do ensino-aprendizagem e de pesquisas em avaliação na área de PLA. Segundo Carvalho (2012), dentre as universidades que possuem grupos de pesquisa e cursos de extensão e de formação de professores de PLA com grande experiência na área estão a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dentre as universidades que possuem graduação em PLA, elencamos a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)⁷⁰. Vários cursos de formação de professores também se assemelham aos cursos de graduação existentes em PLA. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP) são as instituições que oferecem cursos de extensão e de formação de professores na área de PLA.

⁷⁰ Falaremos mais detalhadamente da UNILA na próxima subseção, uma vez que ela é o cenário da nossa Travessia.

2.3.1.10 Ações de Políticas Linguísticas no Mercosul⁷¹ e na América Latina

De acordo com Carvalho (2012), dentre as ações de política e planejamento linguísticos no Mercosul e na América Latina, podemos destacar: **(1) as políticas bilaterais com a Argentina; (2) O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF); (3) o Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF); (4) o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI) e o (5) Dicionário Trilíngue Espanhol-Português-Guarani.**

Carvalho (2012) ressalta que a criação do Mercosul proporcionou intercâmbios diversos, sobretudo na área educacional. Vista como estratégia para a promoção do desenvolvimento e integração entre os países-membros do bloco, alguns programas foram criados no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM), como: o *Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA)*, para estudantes, docentes e pesquisadores e o *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas*. No âmbito não governamental, há a Associação de Universidades – Grupo Montevideu (AUGM), contemplando universidades da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai.

Com relação às **(1) políticas bilaterais com a Argentina**, destacamos o *Protocolo para a promoção e o ensino do espanhol e do português como segundas línguas*, assinado em 2005, oficializando o compromisso de implementar o ensino dessas línguas, criando uma parceria entre professores especialistas, currículos, formação docente, criação de material didático, currículo etc. A criação, em 2004, do *Certificado de Español – Lengua y Uso (CELU)*, por intermédio de parceria feita entre universidades e governos brasileiros e argentinos, em que a tecnologia e construtos do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Exame Celpe-Bras) foram essenciais para a elaboração do certificado argentino. O Brasil tornou o Espanhol obrigatório no Ensino Médio em 2010, por meio da *Lei N. 16.161* de 2005. Em contrapartida, lembrando-nos do que Oliveira (2010)

⁷¹ O Mercado Comum do Sul (Mercosul) criado em 1991, com a assinatura do tratado de Assunção, tinha como objetivo a integração e o desenvolvimento econômicos, políticos e culturais entre os quatro países-membros: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia são países associados. Em 2006, foi assinado o Tratado de Adesão da Venezuela, entrando em vigência em 2012 e fazendo com a Venezuela também se integrasse ao Mercosul como um país-membro. Em 2016, o Mercosul suspendeu os direitos políticos da Venezuela, alegando “ruptura da ordem democrática” cometida por esse país.

destacou como a reciprocidade entre os mercados linguísticos, a Argentina, em 2008, promulgou a *Lei N. 26.468*, tornando o português obrigatório em terras platinas. Infelizmente, essa reciprocidade pode ser influenciada negativamente pela Medida Provisória 746/2016, que trata da Reforma do Ensino Médio brasileiro e que retirou o espanhol da grade curricular e manteve o ensino obrigatório de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Com o objetivo de promover a integração regional por intermédio da educação intercultural, formando as crianças e os jovens da região de fronteira do Brasil com outros países, **(2) O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**, anteriormente chamado de Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), foi criado em 2005 como resultado de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. O (PEIF) é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas⁷² de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela eram os países envolvidos até 2013. Em 2014, a Colômbia, o Peru, a Guiana e a Guiana Francesa, foram agregados ao Programa, incluindo, portanto, língua inglesa e língua francesa, respectivamente. Diversas foram as universidades envolvidas no PEIF como a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)⁷³, a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Fundamentação Universidade do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

⁷² Municípios cujo território faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho. O Brasil tem 28 cidades-gêmeas na fronteira dos países da América do Sul, incluindo Foz do Iguaçu, *Ciudad del Este* e *Puerto Yguaçu*, cenário desta Tese-Travessia. Fronteira com os países do MERCOSUL: aproximadamente, 435 municípios dos 588; aproximadamente 9.000 escolas; e 3.012.742 alunos.<<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Não localizamos informações neste site sobre a continuidade ou extinção do programa. Acesso em 17/11/2017.

⁷³ A UNILA participou do PEIF entre 2014 e 2015, atuando na formação de professores nas escolas interculturais de fronteira. Eu também ministrei cursos de formação, atuando no PEIF da UNILA em 2014 e 2015. Desde 2016, infelizmente, o PEIF está com suas ações paralisadas.

O **(3) Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)**⁷⁴ dialoga com o PEIF e de acordo com Carvalho (2012), tem o objetivo de promover a educação linguística nos contextos de fronteira do Brasil com países de língua espanhola. O projeto contempla três universidades: a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Acre (UFAC), sendo aprovado em 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto também conta com cinco escolas da educação básica (uma no Acre, duas no Mato Grosso e duas em Rondônia), envolvendo seis cidades na região de fronteira entre Brasil-Bolívia e Brasil-Paraguai.

O **(4) Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI)**, segundo Carvalho (2012), advém de uma parceria interinstitucional entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e duas universidades argentinas: a *Universidad Nacional de Córdoba (UNC)* e a *Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)*, que reuniram pesquisadores e professores de português e espanhol como línguas adicionais e de Educação à Distância (EAD). O objetivo do CEPI é fomentar o intercâmbio e a mobilidade acadêmica entre os estudantes do MERCOSUL, por meio de dois cursos *on line*, um de português língua adicional e outro de espanhol língua adicional. O CEPI também tem o objetivo de formar professores para atuarem no curso e elaborarem materiais didáticos específicos para os cursos.

O (5) **Dicionário Trilíngue Espanhol-Português-Guarani**

Elaborado por duas instituições, pela Fundação *Tapé Avirú* e pela Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção, o dicionário foi publicado no ano de 2011 e teve o apoio da Embaixada do Brasil no Paraguai e da Fundação *Tapé Avirú Paraguay*. Segundo Carvalho (2012), o objetivo do dicionário foi construir um *corpus* oral e escrito da língua guarani⁷⁵ contemporânea para fins de pesquisa. Construído com base no Projeto *Avakotepa*,

⁷⁴ Não foram encontradas informações no site do programa (<http://obedf2010.blogspot.com.br/p/o-observatorio.html>) sobre a continuidade ou a extinção do programa.

⁷⁵ De acordo com Cristofoli (2010), em 2007 o Mercosul reconheceu a língua guarani como língua oficial do bloco. Entretanto, ainda há privilégios concernentes ao português e ao espanhol, que são as línguas oficiais do Mercosul desde a sua fundação em 1991.

trata-se do primeiro dicionário intercultural do Mercosul, valorizando a língua guarani, estando ela em pé de igualdade com o português e o espanhol.

Apresentadas as ações de promoção, difusão e internacionalização da língua portuguesa adicional realizadas pelo Estado brasileiro e por outros centros de gestão das línguas na América Latina e no Caribe, apresentaremos a seguir, na segunda subseção, o entre-lugar, não-lugar e terceira margem que pode ser a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cenário emancipatório, translíngue, transcultural e descolonial desta Tese-Travessia.

2.3.2 A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): uma universidade emancipatória em reconstrução

A ousadia, a inovação e a prospecção sempre acompanharam o imaginário daqueles que sonharam com uma universidade que descolonizasse os saberes acadêmicos dominantes e colonizadores, que incluísse e respeitasse as diferenças culturais, que libertasse seus corpos docentes, discentes e técnico-administrativos da realidade opressora, visando à justiça social, à inclusão para a transformação e aos saberes latino-americanos. Foi pensando nessa nova forma de poder, que no dia 06 de março de 2008, foi oficialmente instalada a Comissão de Implantação da UNILA no Salão de atos do Ministério da Educação (MEC). Tal feito foi caracterizado pelos presentes como a porta de entrada para uma universidade que se adequaria aos novos tempos, criando-se na educação superior, um novo paradigma como está descrito na revista do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEAc, 2009). Três foram os pilares de construção da UNILA:

(1) interação em termos nacionais e transnacionais de forma solidária e com respeito mútuo; (2) compromisso com o desenvolvimento econômico sustentável, tornando-o indissociável da justiça social e do equilíbrio do meio ambiente; (3) compartilhamento recíproco de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos com professores e estudantes da América Latina (IMEA, p.16, 2009).

Esses princípios foram baseados na Reforma de Córdoba de 1918, que nasceu no contexto pós-colonial, no final da *belle époque*, na transição do século XIX para o século XX, deixando um legado fundamental no que concerne à constituição da identidade da universidade latino-americana e ao papel simbólico dela para as universidades que surgiram no século XXI. De acordo com Trindade (2012), a ousadia institucional e política da reforma valorizou a participação ativa estudantil, produzindo um novo modelo institucional que rompeu com o legado e com o passado colonial que ainda estavam presentes nas universidades elitistas argentinas. Interessante observar que a reforma deu-se em uma cidade colonial e clerical argentina, em uma universidade que era controlada pelos jesuítas, destacando-se então, o valor simbólico dessa transformação. Segundo Trindade (2012), suas principais bandeiras de luta foram: autonomia política, governo tripartite paritário (docentes, estudantes e ex-alunos), gratuidade do ensino superior, regime de concursos e periodicidade da cátedra, livre frequência às aulas, extensão e orientação social universitária, nacionalização das universidades provinciais e responsabilidade da universidade com relação à defesa da democracia. Essa reforma extrapolou as fronteiras argentinas, alcançando o Uruguai, a Bolívia, o Peru, o México, a Venezuela e a Colômbia, estabelecendo o compromisso social da universidade. No Brasil, a reforma só chegou na década de 1960, por meio de seminários promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em Salvador, na Bahia e em Curitiba, no Paraná.

Assim, baseando-se nos pilares e na Reforma de Córdoba, a Comissão de Implantação orientou-se pelos seguintes princípios ético-políticos:

(1) A liberdade para ensinar e pesquisar em uma cultura acadêmica inter e transdisciplinar considerada, hoje, indispensável para a busca de soluções aos desafios latino-americanos; (2) o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; (3) a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; (4) a consolidação e o aprofundamento da democracia; e (5) maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional (IMEAc, 2009, p. 16).

Anteriormente à criação da UNILA, foi criada, em 19 de agosto de 2009, a sua pedra fundamental, o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA). O IMEA nasceu com o objetivo de promover altos estudos, visando à vocação internacional e à futura instalação da

UNILA. O IMEA promoveu muitos debates acadêmicos por meio de suas cátedras latino-americanas, que cobrem as mais importantes áreas do conhecimento do projeto pedagógico e acadêmico da UNILA. Cada cátedra possui um patrono, que é uma referência latino-americana associada a alguma área do saber, e um fundador, que é um especialista de prestígio acadêmico e científico. O IMEA não foi extinto após a criação da UNILA. Ao todo, o IMEA possui, hoje, 22 cátedras⁷⁶.

Em seu projeto pedagógico, tem como pontos nevrálgicos o bilinguismo⁷⁷, o diálogo intercultural e a integração interdisciplinar. Nesta Tese-Travessia, entendemos bilinguismo como um plurilinguismo que valoriza não somente as línguas portuguesa e espanhola, mas também as línguas autóctones indígenas e as línguas crioulas. O diálogo intercultural⁷⁸ é entendido por nós como um diálogo que também é transcultural, no sentido de que a UNILA é o cenário do diálogo das culturas em trânsito, que são incompletas, pois, como seres humanos incompletos que somos, e que estão sempre em movimento em busca de diálogos e interações.

A UNILA é uma universidade diferente das outras instituições de ensino superior, principalmente no que concerne ao Ciclo Comum de Estudos (CCE). O seu Projeto Pedagógico (2013) foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA, sendo que os estudantes brasileiros e não-brasileiros seriam sensibilizados ao pensamento crítico e decolonial, ao bilinguismo e ao conhecimento básico sobre a América Latina e o Caribe. De acordo com a seção III do Regimento Geral da universidade que discorre sobre o Ciclo Comum de Estudos (CCE), ele é parte integrante da missão da UNILA e é obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação. O CCE contempla os seguintes conteúdos: (i) Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe (Fundamentos da América Latina); (ii) Epistemologia e Metodologia e (iii) Línguas Adicionais Portuguesa e Espanhola. Seguindo estas orientações, os alunos brasileiros cursam Língua Espanhola Adicional e os

⁷⁶ Esta Tese-Travessia destaca a cátedra Paulo Freire. Em 2017, essa cátedra promoveu debates sobre educação, princípios da UNILA e sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que terá vigência de 2018 a 2022.

⁷⁷ Aqui fazemos uma crítica ao bilinguismo que é proposto na universidade. O Projeto Pedagógico do Ciclo Comum de Estudos é o único documento oficial da UNILA que fundamenta o bilinguismo institucional. Pensamos que como está descrito no texto do documento, o bilinguismo está considerando as línguas como autônomas e não como parte de um mesmo repertório, como acontece com as translínguas que esta Tese defende. Portanto, pensamos que poderíamos rediscutir a ideia de bilinguismo na instituição.

⁷⁸ Aqui também cabe uma reflexão em relação ao conceito de interculturalidade que estamos pensando para a Unila. Entendemos que a interculturalidade crítica tende a dialogar com a transculturalidade, mas isto não está explícito nos documentos oficiais da UNILA.

alunos não-brasileiros cursam Língua Portuguesa Adicional. As disciplinas do Ciclo Comum de Estudos são cursadas em três semestres. Assim, segundo o Projeto Pedagógico do CCE (2013), seu objetivo geral é oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional. De acordo com o Projeto Pedagógico do CCE (2013), o objetivo das línguas é oferecer aos educandos tarefas de interação sistemática com diversos modos de viver e de se expressar e sensibilizar os educandos para o multilinguismo regional, problematizando os discursos monoculturais e etnocêntricos, valorizando assim a diversidade cultural latino-americana e objetivando desenvolver a compreensão e produção de textos e discursos nas diferentes línguas. Os Fundamentos da América Latina (FAL) estudam as principais questões relacionadas à integração regional a partir de diversas perspectivas e visões, com o objetivo de instrumentalizar os educandos para a criação de bases críticas para as problemáticas comuns. Por fim, a Espistemologia e Metodologia fornecem instrumentos teóricos para um entendimento crítico da construção do conhecimento e das diferentes visões de mundo, como também analisam o conhecimento e introduzem a reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento científico. Esse eixo também examina o processo de criação de teorias e as consequências éticas advindas da maneira científica de se aproximar da realidade.

No caso das Línguas, os educandos têm que cursar os três primeiros níveis, quais sejam, os níveis básico, intermediário I e intermediário II⁷⁹. O nível avançado⁸⁰ é destinado para aqueles que queiram se aprofundar nos estudos linguístico-culturais⁸¹. Para participar da seleção internacional com o intuito de conquistar uma vaga nos 29 cursos de graduação oferecidos pela UNILA, os alunos não-brasileiros devem preencher um formulário eletrônico disponível na página da instituição com suas informações pessoais e anexar diversos documentos exigidos para esse processo, como carteira de identidade, certidão de nascimento, certificado de conclusão de Ensino Médio, histórico de notas e uma ficha de declaração. Além da conclusão do Ensino Médio, esse candidato deverá ser maior de dezoito

⁷⁹ Pensamos que essas nomenclaturas de níveis refletem abordagens estruturalistas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Faz-se necessária a reflexão sobre possíveis denominações que contemplariam o suporte teórico-metodológico desenvolvido nesta pesquisa.

⁸⁰ Os educandos que já têm conhecimento em língua portuguesa podem fazer exames de nivelamento ou de dispensa por notório saber que são oferecidos pela universidade. Se aprovados nesses exames, eles podem deixar de cursar o respectivo nível no qual eles foram aprovados.

anos e não portar nenhum tipo de visto do Brasil. Ele também não necessita ter conhecimento em Língua Portuguesa, pois um curso de acolhimento linguístico-cultural é oferecido à distância para esses candidatos. Todo o processo de seleção é gratuito. Almejando a uma formação superior de excelência destinada ao desenvolvimento e integração latino-americanos, os atuais 3.575 estudantes da UNILA são oriundos de 20 países, abarcando a América do Sul, a América Central, o Caribe e a América do Norte. Além dos atuais 29 cursos de graduação, a UNILA possui três especializações, entre elas, a Especialização no Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais; 8 mestrados, entre eles, o Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos e o Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina; um doutorado interinstitucional em Relações Internacionais, em parceria com o Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família. A UNILA conta também com 101 grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 96 ações de extensão e 34 cursos de extensão. Na cidade de Foz do Iguaçu, a UNILA está presente em quatro *campi*: o campus do Parque Tecnológico de Itaipu (PTI); o campus Jardim Universitário (JU); o campus da Vila A, onde está a sede administrativa, e o campus Almada, onde funciona o curso de Música. As aulas de Línguas Adicionais acontecem nos *campi* PTI e JU. As aulas de Língua Portuguesa Adicional descritas e analisadas nesta Pesquisa aconteceram nesses dois *campi*.

Passados oito anos de criação da UNILA, faz-se extremamente necessária a promoção de debates acadêmicos com a comunidade unileira no que diz respeito à institucionalização e reformulação do Ciclo Comum de Estudos, podendo, inclusive, contemplar em sua proposta línguas autóctones indígenas como o guarani, o quéchua, o aymara etc, valorizando assim o plurilinguismo translíngue, transcultural e decolonial. Faz-se necessário também a promoção de eventos e debates para resgatar a autonomia, a missão e a vocação da UNILA⁸²⁸³, principalmente depois dos ataques sofridos em agosto de 2017, quando foi

⁸² A atual gestão da UNILA tem promovido audiências públicas, denominadas “Vozes Latinas” com o objetivo de socializar questões institucionais para a realização de diagnósticos e encaminhamentos propositivos com a ativa participação da comunidade da UNILA. <<https://www.unila.edu.br/noticias/vozes-latinas3>>. Acesso em 20/11/2017.

⁸³ O Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), por meio de sua cátedra Paulo Freire, promoveu debates cujo tema central foi o papel da UNILA hoje no contexto integracionista da América Latina e a função da universidade na construção das epistemologias do Sul. O evento debateu a cooperação solidária, a produção de conhecimento e a formação de recursos humanos que possam trabalhar para o bem comum. O evento, intitulado “UNILA em Reconstrução”, aconteceu nos dias 16 e 17 de novembro de 2017, objetivando resgatar os princípios filosóficos e metodológicos da Universidade e sensibilizar a comunidade acadêmica para futuras

divulgada a criação da Emenda Aditiva 55 da Medida Provisória 785/2017, que tratava da extinção da UNILA e da transformação da mesma e de mais dois campi da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sediados no Oeste Paranaense, em Universidade Federal do Oeste do Paraná. Tal projeto descaracterizaria toda a vocação e missão da UNILA de integrar os povos latino-americanos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão públicas e de qualidade. Em razão da forte e fundamental mobilização por parte da comunidade acadêmica da UNILA e com total apoio da comunidade externa e de vários órgãos institucionais acadêmicos e científicos, tal medida foi abolida. Consideramos esta Tese-Travessia uma peça de luta e resistência a todos os desmandos que vêm ocorrendo em nosso país, principalmente àqueles relacionados à educação.

Para que possamos fundamentar essa desideologização das ideias dominantes, a descolonização dos saberes epistêmico-metodológicos, levando-nos à sublevação ante as relações conflitivas entre opressores-oprimidos e ante as relações conflitivas entre as políticas linguísticas dominantes e práticas locais e diversas de linguagens que propomos neste capítulo-vereda, necessitamos resgatar alguns princípios que vão ser o chão dessas práxis libertadoras e transformadoras. Assim, é necessário resgatarmos as concepções de universidades emancipatórias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, bem como da Reforma de Córdoba, no sentido de existir primeiramente como um projeto ou utopias de ideias (TRINDADE, 2012). Esse é o desafio da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que em sua lei de criação, Lei n. 12.189/2010, deve considerar:

Que a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina. Aprofundar o conhecimento das diferenças certamente favorecerá a identificação das convergências que são importantes para a construção conjunta de novos horizontes. A análise da especificidade de cada cultura precisa estar presente no currículo da UNILA e sua explicitação e valorização constituir-se-ão os pilares éticos mais significativos (UNILA, 2009, p.18).

Portanto, a UNILA deverá ser uma universidade sem muros e sem fronteiras, sendo flexível e versátil para enfrentar os desafios para a América Latina (IMEAc, 2009). Ela combinará assim “o avanço da ciência e da tecnologia com a interação entre os saberes

elaborados pela academia com os saberes produzidos pelos mais diversos segmentos sociais, com vistas a fazer do conhecimento um instrumento de promoção humana (IMEAc, 2009, p.18). A UNILA então retomará a sua missão de superar “situações-limites” para vislumbrar possíveis e necessários “inéditos-viáveis”, considerando a fronteira onde ela se localiza não como barreira, mas sim, como aberturas e oportunidades de realizações de sonhos humanos, de pessoas que transpõem as longínquas fronteiras de seus remotos sertões, sejam aqui no Brasil ou fora dele, para buscarem uma educação pública de qualidade inclusiva e transformadora em uma universidade emancipatória.

A seguir, como uma tentativa de superação da contradição das políticas dominantes colonizadoras e das práticas locais de linguagens que elas tentam gerir, apresentaremos o documento que institucionaliza as políticas linguísticas na UNILA: o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI).

2.3.3 O Núcleo Interdisciplinar de Estudos de (Língua)gem e Interculturalidade (NIELI)⁸⁴: uma tentativa local para a promoção das práxis libertadoras e transformadoras

Em uma universidade que se propõe emancipatória, como a UNILA, há a necessidade de se construir políticas linguísticas que contemplem as diversas práticas de linguagens locais presentes na instituição. Tais políticas e planejamentos não somente valorizarão as línguas, as ações que as envolvem e os diálogos transculturais que ocorrem nos espaços institucionais como também, servirão de base para a integração inter/transdisciplinar e para a internacionalização da UNILA.

Em novembro de 2017, um grupo de 12 docentes, incluindo este educador-pesquisador, da área de Letras e Linguística vinculada ao Instituto Latino-Americano de Arte

⁸⁴ O NIELI, atualmente, está em processo de institucionalização na UNILA. No dia 25/05/2018, na 36ª sessão ordinária do Conselho Universitário (CONSUN) da UNILA, a proposta de criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI) foi aprovada. A íntegra do documento do NIELI está nos Anexos desta Tese.

Cultura e História (ILAACH)⁸⁵ da UNILA finalizou o texto⁸⁶ que cria o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI). O Núcleo será um órgão complementar do ILAACH e tem como objetivo criar uma estrutura voltada para o desenvolvimento da Política e Planejamento de Linguagem da universidade, contemplando programas, projetos e ações para o planejamento da educação bilíngue⁸⁷. Desde 2011, a UNILA vem tentando institucionalizar suas políticas de linguagens. Entretanto, as institucionalizações das unidades acadêmicas e administrativas ainda estavam em processo de construção. A educação bilíngue está presente no Estatuto e no Plano de Desenvolvimento da UNILA, fazendo com que a UNILA seja a primeira universidade federal bilíngue do Brasil. Por isso, as políticas, os planejamentos e as avaliações de linguísticas são tão importantes. A UNILA, hoje, possui 23 docentes efetivos de Língua Espanhola, 21 docentes efetivos de Língua Portuguesa, um docente efetivo de Língua Guarani e um docente efetivo de Libras. Há também um professor que leciona *quéchuá*⁸⁸, mas não pertence à área de Línguas porque foi concursado para outra área do saber. Tais políticas são extremamente necessárias para o diálogo inter/transcultural da comunidade acadêmica e das comunidades externas com a UNILA e para a internacionalização das instituições de ensino superior.

O NIELI está baseado nas políticas e planificação de linguagem (PPL) no âmbito da educação superior latino-americana. O modelo adotado pelo NIELI foi o modelo proposto por Hamel, López e Carvalhal (2016)⁸⁹, um modelo descritivo que identifica os componentes

⁸⁵ A UNILA, em seu organograma institucional, possui quatro institutos latino-americanos, também chamados de unidades acadêmicas. Eles são responsáveis pela gestão administrativa e acadêmica dos cursos de graduação da UNILA. São eles: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH); Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (ILACVN); Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP) e Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT). Cada instituto possui dois Centros Interdisciplinares que são responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como pelo intercâmbio dessas atividades com outros Centros da UNILA.

⁸⁶ A íntegra do texto e os adendos a ele virão nos Anexos desta Tese-Travessia.

⁸⁷ Mais uma vez, chamamos atenção aqui para a educação bilíngue que queremos na UNILA. Não há uma definição de bilinguismo no documento do NIELI. Entretanto, há considerações interessantes sobre os termos “plurilinguismo” e “multilinguismo” no documento. O NIELI considera a definição utilizada na Carta Europeia do Plurilinguismo, redigida pelo Observatório Europeu do Plurilinguismo, considerando como “plurilinguismo” a utilização de várias línguas por um mesmo indivíduo, enquanto “multilinguismo” seria a presença de várias línguas em uma um grupo social monolíngue, mas cada indivíduo falando a sua língua específica. Entendemos que essa discussão presente no documento do NIELI é um avanço para discutirmos o bilinguismo na UNILA, pois a ideia plurilíngue se assemelha à ideia de repertório linguístico trazida pelas abordagens teóricas translíngues, transculturais e decoloniais, que podem gerar praxis libertadoras e transformadoras.

⁸⁸ Língua autóctone indígena falada nos países andinos Bolívia, Peru e Equador.

⁸⁹ Entendemos que o modelo proposto por Pennycook (2017) na primeira seção deste capítulo- também seria desejável. Justificamos o uso desse modelo proposto por Hamel, López e Carvalhal (2016) em razão da recente

sociológicos e comunicativos da ciência e da educação superior na América Latina, bem como as relações entre eles. O modelo divide-se em subcampos, quais sejam (a) de Formação, contemplando o ensino, (b) de Produção, contemplando a planificação e a implementação da pesquisa, e (c) de Circulação, contemplando a recepção oral e escrita, a elaboração e a distribuição de descobertas. Esse modelo pode contemplar um campo plurilíngue, o que valoriza as práticas locais e translíngues. No subcampo de produção, estarão envolvidos o português e o espanhol, o que não nos impede de mais adiante, visando à valorização plurilíngue e dependendo da nossa organização institucional, incluir outras línguas que também circulam na UNILA. Os subcampos da formação e da circulação incorporarão, além do espanhol e do português, todas as outras línguas faladas na UNILA.

Na UNILA, atualmente, o espanhol e o português são as duas línguas de instrução. Poderíamos pensar então que as próximas línguas a serem valorizadas na UNILA seriam as línguas de acesso à academia internacional, como o inglês e o francês. Contudo, no contexto específico da UNILA, as práticas acadêmicas são permeadas por complexas e ricas práticas de linguagens (CARVALHO, 2012 & ERAZO MUÑOZ, 2016), que são manifestadas pelas diferentes línguas originárias, como o guarani, o quéchua, o aimará e línguas de imigrantes, como o italiano, o alemão, o árabe, dentre outras. Isso faz da UNILA um *lócus* único para desenvolvermos práxis libertadoras e transformadoras por meio das políticas e planificações de linguagens. O inglês aqui não perderia sua importância em relação às línguas originárias, mas teria a mesma valorização que elas. Portanto, segundo o documento que fundamenta o NIELI, duas frentes de trabalho serão abertas: uma voltada à internacionalização e formação linguística com foco nas línguas de circulação acadêmica internacional e outra valorizando as línguas-culturas originárias e de imigração, contemplando o rico e complexo contexto linguístico que reflete as identidades da UNILA.

Atualmente, a política linguística bilíngue oficial que é proposta nos documentos que institucionalizaram a UNILA já obteve avanços, mas continua valorizando a produção em língua portuguesa. Por essa razão, o NIELI sinaliza para uma abertura e mudança em relação ao prestígio de somente uma ou duas línguas. Carvalhal (2016), em sua Tese de Doutorado, diagnosticou os usos e as ideologias linguísticas dos estudantes da UNILA. Em seu estudo,

pesquisa de doutorado realizada por Carvalhal (2016) sobre as políticas linguísticas na UNILA e também em razão da especialidade e expertise de Hamel em políticas linguísticas na América Latina e também porque à época que o documento do NIELI começou a ser elaborado, o texto de Pennycook (2017), ainda não tinha sido publicado.

Carvalho (2016) descreveu a atual relação de prestígio que o português tem sobre o espanhol e as outras línguas originárias. De acordo com a pesquisa feita por ela, os educandos estrangeiros apresentam um avanço maior na língua portuguesa por valorizarem o Brasil e sua língua oficial, enquanto os educandos brasileiros apresentam um avanço mais baixo no aprendizado da língua espanhola, sentindo-se menos motivados do que os educandos estrangeiros. Assim, o português é a língua dominante não marcada e predominante nas diversas atividades acadêmicas como também fora da universidade. Outro aspecto observado por Carvalho (2016) foi que mais de 50% dos educandos têm interesse em aprender outras línguas como o inglês, o francês, o alemão e o russo. A demanda e a valorização das línguas indígenas também têm obtido destaque na UNILA. A língua guarani se destaca pela grande presença de educandos paraguaios e pela proximidade com a fronteira paraguaia, com projetos de extensão e aulas de guarani na instituição. Essa língua tem um caráter simbólico decolonial que é muito importante para a valorização dela e das outras línguas indígenas na UNILA. A língua portuguesa também é a predominante nas atividades administrativas e nos documentos oficiais da universidade. Segundo Carvalho (2016), o uso do português e do espanhol é predominante nas tarefas de recepção e não nas de produção. A inserção do inglês na graduação e na pós-graduação também foi verificada pela pesquisa de Carvalho (2016). A interdisciplinaridade, a inter/transculturalidade e a inserção do NIELI na área da Linguística Aplicada Transgressiva e das Políticas Linguísticas também foram consideradas na criação do NIELI.

É importante ressaltar que o bilinguismo, tal qual foi descrito e apresentado nos documentos oficiais da UNILA, precisa ser entendido, cada vez mais, como plurilinguismo, quando uma pessoa possui um repertório vasto composto por recursos comunicativos em várias línguas. Se pensarmos nos educandos não brasileiros da UNILA, veremos que eles possuem um repertório amplo e translíngue. Por exemplo, um aluno boliviano pode falar a língua indígena aimará, a língua espanhola e a língua portuguesa, ou seja, essas línguas faladas por esse aluno boliviano fazem parte de um mesmo repertório vivo e dinâmico, caracterizando a translíngua. Certamente, a formação de toda a comunidade acadêmica se dará em língua portuguesa e língua espanhola por serem consideradas as línguas oficiais da instituição, sendo inclusive utilizadas pela administração da universidade. Contudo, não podemos nos esquecer do espaço e da luta e resistência das línguas indígenas e de imigrantes que, cada vez mais, conquistam seus espaços dentro da UNILA. É papel de este núcleo descolonizar os saberes dominantes e valorizar, promover e difundir essas línguas consideradas marginalizadas.

São objetivos do NIELI: (I) promover a formação de uma comunidade acadêmica bilíngue em espanhol e português para o desenvolvimento das atividades administrativas; (II) promover ações para visibilidade e o fortalecimento das línguas, saberes e culturas originárias na comunidade acadêmica; (III) contribuir com ações que promovam a produção conjunta de conhecimento e o respeito à diversidade, para a construção de uma comunidade acadêmica linguística e culturalmente diversa; (IV) promover a capacitação da comunidade acadêmica da UNILA em outras línguas para sua inserção em comunidades científicas internacionais; (V) promover o diálogo entre as diversas pesquisas realizadas no campo de estudos de língua(gem) e interculturalidade na UNILA e em outras instituições, especialmente da América Latina; (VI) contribuir para que as pesquisas desenvolvidas em diversos Centros Interdisciplinares da instituição sejam realizadas em espanhol e em português; (VII) contribuir para que a circulação dos resultados das pesquisas científicas seja realizada em espanhol, em português, bem como em outras línguas; (VIII) contribuir para a comunicação institucional bilíngue; (IX) promover o ensino de línguas à comunidade da região fronteiriça trinacional; (X) constituir-se como espaço para a formação teórica e prática dos professores e estudantes da instituição envolvidos em projetos focados nos estudos da língua(gem) e/ou interculturalidade; (XI) promover projetos e ações interdisciplinares relativos aos estudos da linguagem, estabelecendo diálogo com áreas tais como as Artes, a História, a Antropologia, as Relações Internacionais, entre outras; e (XII) contribuir com o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais (NIPPEI), órgão complementar do ILAACH, articulando ações para atendimento de demandas acadêmicas e produção de conhecimento que dizem respeito aos dois Núcleos.

A partir desses objetivos algumas ações, propostas pelo NIELI, foram criadas, contemplando os eixos de *formação* da comunidade acadêmica, de *produção* e de *circulação* do conhecimento científico.

Para a *formação* da comunidade acadêmica: (I) acolhimento dos estudantes, introduzindo-os linguística e culturalmente no contexto de educação bilíngue e intercultural; (II) elaboração e aplicação de exames de proficiência e do teste de dispensa na área de línguas adicionais, segundo as normas institucionais; (III) oferta de disciplinas aos estudantes interessados em aperfeiçoar sua proficiência em português/espanhol, como língua materna ou adicional, ao longo de todo o percurso acadêmico; (IV) oferta de cursos de capacitação linguística que atendam às necessidades do corpo docente, contribuindo particularmente para a implementação da educação bilíngue; (V) oferta de cursos de

capacitação linguística que atendam às necessidades do corpo técnico-administrativo em educação, organizados conforme as demandas específicas dos diferentes setores; (VI) aplicação de exames internacionais de proficiência, tais como o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Exame Celpe-Bras) e o *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU); (VII) implementar as ações do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNILA, tais como aplicações de exames de proficiência, cursos a distância e cursos presenciais, capacitação linguística de toda a comunidade acadêmica e formação de professores, visando à internacionalização da UNILA por intermédio da mobilidade acadêmica dos docentes, discentes e técnico-administrativos, como também por meio da recepção de professores leitores estrangeiros; (VIII) favorecimento para uma formação complementar e atuação prática de estudantes de Licenciatura em Letras e de outros e cursos que atuem no ensino de línguas, presencial e/ou virtual, na instituição; e (IX) criação de espaços e atitudes plurilíngues e inter/transculturais.

Para a *produção* de conhecimento científico: (I) desenvolvimento de terminologias e bases de dados multilíngues; (II) consultoria à comunidade acadêmica para a compreensão e produção de textos científicos em espanhol e português, bem como em outras línguas; e (III) trabalhos de pesquisa no âmbito dos projetos e programas do Núcleo.

Para a *circulação* do conhecimento científico: (I) criação de oficinas de tradução, particularmente voltadas a obras de autores e pesquisadores latino-americanos; (II) consultoria à comunidade acadêmica para a apresentação e publicação de suas pesquisas científicas em outras línguas; e (III) promoção de eventos e ações, além da criação de espaços/veículos de publicação, para a circulação dos conhecimentos produzidos no âmbito das ações e projetos do Núcleo.

Grupos e projetos de pesquisa, projetos de extensão e outras ações também acompanham o NIELI.

Os grupos e projetos de pesquisa são: (1) Grupo de Pesquisa “Linguagem, Política e Cidadania”; (2) Projeto de Pesquisa “Políticas e realidades linguísticas na UNILA”; (3) Projeto de Pesquisa “*Diversidad lingüístico-cultural: los saberes locales en América Latina*”; (4) Projeto de Pesquisa “A pesquisa sociolinguística para as escolas públicas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)”; e Projeto de Pesquisa “Laboratório de Tradução da UNILA”.

Os projetos de extensão são: (1) “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade”; (2) “*Culturas guaraníes: aspectos socioculturales, diversidad*

lingüística y transmisión de saberes”; (3) “Curso de Língua Guarani”; (4) “Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI-UNILA)”; (5) “Curso Preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS)”; (6) “Língua Inglesa, Discurso e Ensino”; (7) “O inglês como prática translíngue: ensino, discurso e subjetividade” e (8) “Pluralidade Lingüística na Tríplice Fronteira: Curso Intensivo de Espanhol e Inglês”.

Como formações linguísticas e de professor e exames de proficiência: (1) Programa Idiomas sem Fronteiras na UNILA; (2) Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) e (3) *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU).

Como outras ações temos: (1) exames de nivelamento/dispensa de Línguas Adicionais; (2) levantamento sobre letramento acadêmico (Graduação); (3) exames de proficiência de Programas de Pós-Graduação e (4) cooperação com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI).

Por fim, a criação do NIELI é fundamental para que a UNILA se reconstrua e resgate sua missão e vocação integradora, inter/transcultural, inter/transdisciplinar e plurilíngue em um contexto onde a internacionalização está cada vez mais presente, se fazendo necessária em uma sociedade cada vez mais desterritorializada e em constante trânsito. Essa reconstrução e esse resgate começam conosco, professores-educadores da UNILA, cuja sala de aula é transformada em espaços propícios para o pensamento crítico que liberta, descoloniza, supera contradições, humaniza, transforma e inclui.

2.4 “Viver é negócio muito perigoso”: para quem?

Várias foram às sublevações ante as relações conflitivas que propusemos neste capítulo-vereda. Atravessamos e percorremos perigosos caminhos em busca das bravas e valentes veredas da sublevação ante as relações conflitivas entre opressor-oprimido; da sublevação ante as relações conflitivas entre as políticas e ideologias dominantes e as práticas locais de linguagens; a sublevação ante as relações entre a presença das línguas autônomas e fixas em um mundo desterritorializado e diverso e da sinalização e tentativas de práxis libertadoras e transformadoras por meio de políticas linguísticas desenvolvidas na UNILA. Sublevações que nos guiarão para novas maneiras de gerenciar práticas locais de linguagens por meio de ideologias e políticas descolonizadoras.

Tudo o que foi descrito neste capítulo-vereda não deixa de ser perigoso. Perigoso porque desafiamos pensamentos e ações seculares que estão arraigados e cristalizados nas mentes e práticas opressoras. Contudo, é um perigo que vale a pena correr porque a recompensa é a libertação da opressão. A libertação da opressão se caracterizará pela poesia viva que encontramos nas veredas. Veredas que são oásis responsáveis pelo pulsar da vida nos sertões. Veredas que são refrigerios que trazem para nós a valentia e a coragem necessárias para superar o medo da liberdade que nos é imposto pelo sistema opressor. Todas as sublevações descritas neste capítulo levam à principal sublevação que é a sublevação ante as relações conflituosas entre oprimido-opressor (FREIRE, 2013). Ela é o cerne de todas as outras sublevações que propusemos neste capítulo. É ela que nos guiará para as práxis libertadoras e transformadoras. Essa sublevação é caracterizada pela eterna busca pelo pensar verdadeiro e crítico, visando à transformação permanente da realidade para a constante humanização dos homens e respeito aos saberes e às práticas locais. A práxis libertadora e transformadora começa a emergir quando começamos a respeitar as visões de mundo particulares dos povos. E aqui chamamos para o diálogo os educadores e os políticos, que na problematizadora e conscientizadora relação dialética entre as ideologias de Estado e as práticas locais e translingues, devem tentar buscar temas geradores que implicam uma metodologia dialógica da educação libertadora (FREIRE, 2013). Tal teoria da ação dialógica exige o desvelamento ou a desmistificação do mundo opressor. Podemos dizer que, o que fizemos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e descolonizações propostas - das políticas linguísticas dominantes, passando pela desinvenção das línguas e da língua portuguesa e chegando nas tentativas de desconstruções das políticas locais na UNILA – foi um ensaio para a aplicação de uma teoria dialógica para uma educação libertadora. A teoria dialógica nos permitirá emergir dos grilhões e amarras do *status quo*, emersão para a liberdade, em que a manipulação não será mais necessária. Emersão que gera conscientização situacional e histórica, envolvendo a nossa práxis reflexiva e atuante sobre nossa própria realidade. A partir daí, o perigo passa a ser para o opressor e para o *status quo* dominante e não mais para o oprimido que já estará em constante estado de libertação. Aqui, cabe a pergunta: perigo para quem?

Portanto, está feito o convite valente a todos os que queiram participar da construção dessas práxis libertadoras e transformadoras. Novas maneiras de gerenciar têm a ver com novas maneiras de amar, que não significa a acomodação a um mundo cheio de injustiças, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens (FREIRE, 2013).

“Viver é perigoso...” (ROSA, 1956). “Pensar é perigoso” (FREIRE, 2013). Viver também é sair da zona de conforto, é ter coragem, é desafiar os poderes e as ideologias dominantes do *status quo*, é cair e levantar, é atravessar e superar as fronteiras, deixando de considerá-las como “situações-limites” para começar a enxergá-las como “inéditos-viáveis”, possíveis de serem transpostos e que visam à justiça social. Viver é um constante libertar-se solidário (FREIRE, 2013)... Por isso, viver e pensar é perigoso para quem?

3. AS DECOLONIALIDADES DAS VEREDAS TEÓRICAS TRANSLÍNGUES, TRANSCULTURAIS E PERFORMATIVAS

Aeiouava, Anhanhonhacanhuva, Beijaflorou, Camaradissimaente, Circuntristeza, Desapalermou, Desdoidar, Desfeliz, Deslembrar, Embriagatinhar, Enxadachim, Fiúme, Funebrilhos, Nonada. Perequitava, Pernilongado, Pirlampadário, Pirlimpsiquice, Sussurruído, Taurophongo, Urubuir, Urubuquaquá, Velvo... (ROSA, 1946, 1956).

Se por um lado ler Guimarães é se **aventurar num novo dizer**, por outro é ver em palavras o que Minas nos presenteia com imagens. (PODESTÁ, p. 33, 2017).

A primeira citação, que é uma série de neologismos inventados por Guimarães Rosa presentes em *Grande Sertão: veredas* e também em outras obras suas e escolhidos aleatoriamente aqui por mim, marca as infinitas possibilidades que esse encantador das palavras podia fazer com a língua. Uma escrita labiríntica que reflete o sertão não-linear. A partir da ideia de desmitologização e desinvenção da língua portuguesa descrita no perigoso capítulo-vereda anterior, testemunhamos um nascer de outras concepções de língua, que compreende as práticas de linguagens dos sujeitos translíngues. Uma “língua brasileira em estado nascente”, como Rosa mesmo dizia nas entrevistas que concedia. Certa vez, em carta escrita a João Condé, cujo tema revelava os segredos do livro *Sagarana*, carta que foi publicada na última edição desse livro, Rosa (2017) declara seu amor pela língua. Segundo ele, não um amor de mãe severa, mas um amor de uma bela amante e companheira. Alegando que tinha horror ao lugar-comum, Rosa sugere a João Condé que “ainda haveria mais, se possível (sonhar é fácil, João Condé, realizar é que são elas...): além dos estados líquidos e sólidos, por que não tentar trabalhar a língua também em *estado gasoso?!*” (ROSA, p.22, 2017, grifo do autor). Uma língua que, como dizia Drummond, vai nos convidar para penetrar surdamente no reino de suas palavras. Palavras que não estão imobilizadas de sentidos, mas que estão em trânsito permanente de sentidos que se multiplicam. Palavras que estão em estado latente, sendo a linguagem, segundo curso ministrado pelo professor de literatura brasileira da Universidade de São Paulo (USP), ensaísta e músico, José Miguel

Wisnik, na série *Grandes Cursos Cultura na TV*, promovida pela TV Cultura, em 2011, a mais extraordinária das realidades virtuais que já foram criadas pela humanidade e que também criou a humanidade. Para Guimarães Rosa, no Brasil, temos um imenso universo que a língua portuguesa não contempla e que precisa ser lido. Para ele, a língua portuguesa lida com uma realidade que já foi nomeada ou que já está saturada. No Brasil, essa língua brasileira em estado nascente precisa ser capaz de nomear essa nova realidade sertaneja transcendental. Por isso, uma língua que era e não era o português. Digo isto porque, de acordo com Podestá (2017), certa vez, em 1966, ao responder a um questionário escolar para sua prima mais nova, João Guimarães Rosa revelou sua hercúlea habilidade com as línguas. Segundo suas respostas, ele falava português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, esperanto e um pouco de russo. Ademais, ele conseguia ler em sueco, holandês, latim e grego, entendendo também algumas variedades da língua alemã. Como se não bastassem todas essas poderosas habilidades linguísticas, Rosa ainda estudou as gramáticas do húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituano, do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do tcheco, do finlandês, do dinamarquês e se imiscuiu com mais algumas outras línguas. Podemos dizer que daí vem sua destreza em fazer ouvir e visibilizar as vozes que, como as poéticas águas das veredas-oásis, brotam do sertão. Vozes sertanejas que são muitas vezes apagadas, esquecidas e invisibilizadas. Vozes que ainda gritam e pedem socorro nos rincões deste país. E essas vozes são manifestadas por meio da habilidade do escritor em utilizar raízes lexicais do repertório sertanejo com raízes lexicais do repertório de grande parte das línguas estrangeiras que ele conhecia. Essa prestreza o faz um escritor translíngue, transcultural e decolonial. Translíngue porque faz uso de todo o seu repertório linguístico para manifestar as diferentes vozes em seus textos; transcultural porque ele transgride e transpõe as fronteiras regionais do sertão mineiro, podendo o sertão também ser as terras longínquas e distantes habitadas pelos educandos⁹⁰. O sertão pode ser, inclusive, o nosso interior. Decolonial porque, o personagem-narrador Riobaldo, um jagunço-letrado e professor, por meio das urdiduras do seu inteligente e profundo discurso, cria uma armadilha para o seu interlocutor cidadão e doutor. O jagunço Riobaldo Tatarana utiliza recursos linguajeiros mais sofisticados do que os do seu douto interlocutor, desconstruindo e descolonizando a pompa da tradição acadêmica, letrada e bacharelesca brasileira.

⁹⁰ Nesta Tese-Travessia, consideraremos que tanto eu, professor-educador, e os educandos deixamos ou transpusemos os limites regionais de nossos sertões em busca de novas oportunidades de vida na Tríplice Fronteira mais movimentada do país.

Interessante ressaltar aqui que este “novo dizer” atribuído a Guimarães Rosae que está presente no segundo excerto que introduz este capítulo-vereda, não se limita apenas ao léxico como exposto na primeira citação, mas também contempla a sintaxe, os prefixos, os sufixos, as expressões e as construções frasais típicas do sertão. Freire (2013), ao enveredar pela descolonização epistêmico-metodológica de sua pedagogia libertadora, aponta que o povo oprimido não deve ser considerado como objeto passivo da ação investigadora, mas como sujeito ativo desse processo. Assim, ao refletirem e atuarem sobre sua própria situacionalidade, eles estão preparados para deixarem o contexto opressor, onde estão imersos, em direção ao contexto de emersão, que desvela a realidade desumana e tem o objetivo de transformar os sujeitos oprimidos em sujeitos em constante estado de libertação, a qual visa à inclusão para a justiça social. A emersão gera a conscientização situacional e histórica dos sujeitos e tal conscientização libertadora passa pela linguagem. Por isso, quando Freire (2013) propõe a busca pelo tema gerador em sua pedagogia, ele está propondo a investigação do próprio pensar do povo. Um pensar que ocorre entre e com o povo. E esse pensar é materializado por meio da linguagem do povo. Freire (2013, p.146) então recorre a João Guimarães Rosa para nos dizer que o escritor cordisburguense soube como ninguém, e de uma forma genial, captar fielmente a construção e a estrutura do pensamento do povo das Gerais, descobrindo assim os temas centrais e cruciais do homem sertanejo. Assim, o tema gerador da pedagogia freiriana só se justifica quando advém do povo, sendo esse povo conhecedor da realidade opressora que o limita.

Assim como a busca pelo tema gerador da pedagogia libertadora freiriana exige que nós, educandos e educadores, saíamos das nossas caixinhas, isto é, dos nosso contextos de imersão opressor e desumano, a linguagem deslocada e reinventada ou o novo dizer rosiano também exige de nós um movimento emersor para fora do lugar-comum, do *status quo*. Segundo Podestá (2017), Rosa nos fornece novas formas de compreender a linguagem dentro de um universo linguístico que nós conhecemos. Portanto, é possível entendermos o que Rosa propõe desde que estejamos abertos a transgredir, a aceitar o diferente e o novo na linguagem. E essa contingência linguística, segundo ela, se caracteriza pelos deslocamentos dos prefixos, sufixos e orações dos lugares esperados, pelos novos papéis e funções atribuídos ao léxico, pelos distanciamentos estilísticos, propositais e geniais entre os significantes e os significados das palavras. O mais interessante de tudo isso é que há uma poesia, uma boniteza e um propósito emocional nessa nova linguagem, nesse novo dizer que se desvela descolonizador (MIGNOLO, 2013) e transgressor (PENNYCOOK, 2006). Pensamos que o propósito fundamental desse novo dizer é o resgate e o fazer ouvir dessas

múltiplas vozes oprimidas que habitam e que gritam nos sertões do Brasil. É fazer valer a visibilidade das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) dos povos oprimidos sertanejos. Podestá (2017) afirma que é uma maneira de reconhecer e de valorizar outros brasis, que por muitos anos, estiveram apagados e invisibilizados pelo poder opressor. Portanto, esse novo dizer não apenas descreve e reflete o sertão. Esse novo dizer é uma maneira de viver, habitar, amar, resistir e lutar (MIGNOLO, 2013) pelo sertão e pelos povos que o habitam. É uma forma de fazermos ouvir as vozes de Riobaldos, de Diadorins e de Manuelzões. E esse sertão também está vivo. Fora e dentro de nós mesmos. Por isso é que, antes de entendê-lo, devemos é senti-lo.

Todo esse novo dizer rosiano construirá a narrativa de Riobaldo, que está repleta de marcas da oralidade dos sertanejos. A construção de tal narrativa só foi possível em razão das incansáveis andanças e pesquisas do escritor Guimarães Rosa pelo sertão geralista. Acompanhado de vaqueiros e com uma caderneta de anotações sempre em mãos, viajou pelos rincões deste Brasil em busca não somente dos falares sertanejos, mas também das ricas e diversas nomenclaturas da fauna e da flora do sertão. Tais anotações, pesquisas e viagens somadas à erudição de seu repertório linguístico transformou Guimarães Rosa em único nas literaturas brasileira e mundial. E é aqui onde queremos chegar neste decolonial (MIGNOLO, 2013), translíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transcultural (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e performativo (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013). Entendemos que Rosa é um escritor translíngue porque ele se utiliza de seu vasto conhecimento em outras línguas e na cultura sertaneja para criar seus novos dizeres. A palavra “velvo”, por exemplo, utilizada no romance “Grande Sertão: veredas”, vem da palavra inglesa “velvet”, que quer dizer “veludo” e foi utilizada para nomear uma planta que possui as folhas aveludadas. Portanto, o item lexical “velvo”, assim como vários outros vocábulos presentes no romance, é uma palavra translíngue, pois ela apresenta traços da língua inglesa e da língua portuguesa (na terminação em -o). O nome da cidade de Guimarães Rosa, Cordisburgo-MG, também é translíngue, pois, “-cordis” vem do latim “coração”, enquanto “burgo” é a tradução do vocábulo germânico “burg” que significa “lugar”. A palavra “anhanhacanhuva”, por exemplo, foi um item lexical que Guimarães Rosa criou para descrever um acidente geográfico na região de Cordisburgo, que é quando um rio penetra em uma caverna ou cavidade rochosa e, logo mais à frente, reaparece como se fosse um “fiúme” palavra em italiano que quer dizer “rio” e que, no universo rosiano, quer dizer um “rio que se parece a um fio”. Escutando a sonoridade dessa longa e insólita palavra e relacionando esse vocábulo

ao acidente geográfico que ele representa, poderíamos dizer que esse item lexical representa “palavras se engolfando em um tardo gorgolo musical” (WISNIK, 2011). Esses são alguns exemplos da língua ou translíngua brasileira em estado nascente, que vai nomear o universo transcendental sertanejo rosiano.

Portanto, inspirado nas práticas translíngues do universo decolonial e transcultural sertanejo rosiano, este decolonial capítulo tem o objetivo de fundamentar as práticas de linguagens locais dos sujeitos educandos e do educador na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. Tal fundamentação tem o objetivo de resgatar e fazer serem ouvidas as “vozes do Sul” dos educandos e também minha voz de educador que deixamos nossos sertões latino-americanos, seja por meio dos estudos ou do trabalho. Portanto, a seguir, as veredas teóricas decoloniais que fundamentaram tais práticas locais discursivas (PENNYCOOK, 2010) serão descritas.

3.1 As veredas teóricas decoloniais que fundamentaram as travessias-análises dos registros gerados: as práticas translíngues, performativas e transculturais

No capítulo-vereda anterior, problematizamos sobre diversos tipos de sublevação: a sublevação ante as relações conflitivas entre opressor-oprimido; a sublevação ante as relações conflitivas entre as políticas e ideologias dominantes e as práticas locais de linguagens; a sublevação ante as relações conflitivas da presença das línguas autônomas e fixas em um mundo desterritorializado e diverso e sinalizamos tentativas de promover práxis libertadoras e transformadoras por meio de políticas linguísticas desenvolvidas na UNILA.

Assim como as sublevações descritas nas seções e subseções do capítulo-vereda anterior, este capítulo proporá sublevações nos planos dos estudos linguísticos, culturais e coloniais. Portanto, ele versará sobre as veredas teóricas das decolonialidades linguística e cultural (MIGNOLO, 2013) e das (in)visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007) dos trans-sujeitos na sala de aula de PLA na UNILA. Para isso, se valerá de desconstruções e desobediências epistêmicas e ideológicas. Este capítulo está dividido em três seções: a primeira seção discorrerá sobre as veredas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) e sobre as (in)visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007) dos trans-sujeitos na sala de PLA da UNILA. Considerações sobre transculturação (ORTÍZ, 2002; GULHERME & DIETZ, 2014), linguajamento autopoietico (MATURANA & VARELA, 1998) e

pensamento liminar ou fronteiro (MIGNOLO, 2013) serão tecidas nesta seção, pois elas estão intrinsecamente ligadas às teorias translíngues apresentadas. Já a segunda seção adentrará as veredas decoloniais da transculturação e dos multiletramentos (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; DE SOUZA, 2017). Logo após, a discussão sobre as abordagens multi, inter e transculturais proporá um pensar liminar que percorrerá toda a travessia que contempla as análises dos registros gerados. Por fim, na terceira seção, concluiremos este capítulo.

Antes de adentrarmos as veredas teóricas propriamente ditas, vale a pena tecermos breves considerações biográficas a respeito dos principais teóricos⁹¹ com quem estamos dialogando, pois os lugares de onde eles vêm são extremamente importantes para o envolvimento emocional e profissional deles com a teoria que desenvolveram e pesquisam⁹². Seus lugares de origem refletem seus lugares políticos, ideológicos e epistemológicos, que por sua vez, refletem suas inclinações às desobediências epistêmicas e aos estudos decoloniais. Pesquisadores que advieram do Sul, representando suas vozes ou que não são do Sul, mas têm como finalidade acadêmica e profissional o fazer ouvir dos oprimidos e marginalizados, mesmo que esses marginalizados também sejam do Norte.

O decolonial e semiótico pensador argentino Walter Mignolo, professor da *Duke University*, no Estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, transita por todas as seções deste decolonial e performativo capítulo-vereda com as ilustres companhias do escritor mineiro João Guimarães Rosa e do educador pernambucano Paulo Freire. As obras *Grande Sertão: veredas* de Rosa, somadas à obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, juntamente às teorias de Mignolo sobre colonialidade, decolonialidade e pensamento fronteiro costuram todos os outros pensamentos aqui descritos. Na primeira seção, dialogamos, primeiramente, com o educador-pesquisador translíngue do Sri Lanka, Suresh Canagarajah, professor da *Pennsylvania State University*, no Estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Dialogamos também com a professora e pesquisadora Ofélia García, que é cubana e radicada nos Estados Unidos desde os 11 anos de idade. Translíngue, ela é professora da *City University of New*

⁹¹ Muitos autores foram citados nesta pesquisa. Entretanto, decidimos citar os traços biográficos apenas dos autores a partir dos quais desenvolvemos toda a argumentação decolonial teórica.

⁹² Tais biografias podem ser consideradas como autobiografias culturais. Os repertórios linguísticos gerados que serão analisados no próximo capítulo também serão considerados como autobiografias culturais, uma vez que o emocional e a história de vida dos trans-sujeitos, tanto dos educandos como a minha, como educador, são cruciais para trabalharmos e aplicarmos os trans-conceitos, as performatividades e as decolonialidades descritas neste capítulo.

York, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Juntamente à García, dialogamos com o professor chinês Li Wei, também translíngue e professor da *University of London*, na cidade de Londres, Inglaterra. Esses dois educadores-pesquisadores se ancoram em pensadores do Sul para construir sua teoria, como os biólogos chilenos Umberto Maturana e Francisco Varela para falarem de linguagem autopoietica; o antropólogo cubano Fernando Ortíz, para falar de transculturação e o já citado semiótico argentino e pensador decolonial Walter Mignolo, para tecer considerações sobre a colonialidade e o pensamento liminar ou fronteiro. Para dialogar sobre identidades performativas, trouxemos para o diálogo a educadora-pesquisadora brasileira Joana Plaza Pinto, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a filósofa norte-americana Judith Butler, professora da Universidade da Califórnia em Berkeley.

Na segunda seção, o educador-pesquisador Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, natural do Iêmen, cidadão brasileiro e britânico e professor titular da Universidade de São Paulo (USP) fundamenta as discussões sobre transculturalidade, interculturalidade e multiculturalidade. Dialogando com ele, estão o professor-pesquisador Abdeljalil Akkari, nascido na Tunísia e professor da Universidade de Genebra, em Genebra, Suíça, a professora-pesquisadora brasileira Luciana Pacheco Marques, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a professora-pesquisadora Mylene Cristina Santiago, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Por fim, chamamos para o diálogo sobre transculturalidades a pesquisadora portuguesa Manuela Guilherme, professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, localizada na cidade de Lisboa, em Portugal; o pesquisador alemão Gunther Dietz, docente da *Universidad Veracruzana Intercultural*, localizada na cidade de Xalapa, Província de Veracruz, no México e o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra, em Coimbra, Portugal.

3.1.1 As práticas translíngues de Canagarajah: novos paradigmas para velhas práticas

Em seu livro “*Translingual Practices: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*”, Canagarajah (2013) desenvolve sua teoria sobre as práticas translíngues, tomando como exemplo o uso da língua inglesa no contexto global. Ele adotou o termo “prática translíngua” como se fosse um termo guarda-chuva que contemplasse vários outros termos da linguagem criados por acadêmicos em suas respectivas áreas de pesquisa, que têm como foco os estudos translíngues. E para desenvolver essa nova abordagem translíngua, ele desconstrói toda a orientação monolíngua que até hoje impera nas visões de acadêmicos, instituições governamentais e da população em geral. De acordo com Canagarajah (2013), a terminologia que usamos não é inocente, isto é, ela não está desprovida de carga ideológica. Assim, primeiramente, ele problematiza toda a visão criada pela orientação monolíngua, para então propor a orientação translíngua que favorece as relações sociais e cosmopolitas.

Para tanto, ele discorre sobre a ideologia iluminista do século XVIII que moldou toda a ideia de língua que conhecíamos até então. O movimento romântico do século XIX associou a essência de uma comunidade a uma língua. O pensador alemão Johannes Gottfried Herder foi um desses teóricos que criou a tríade – uma língua, uma comunidade, um local – denominada Tríade Herderiana. Nessa orientação monolíngua, a comunidade era a dona da língua, sendo essa língua territorializada. Assim, o monolinguismo tinha como princípios: a) uma língua para uma comunidade e para um local; b) uma língua para uma identidade; c) a língua como um sistema fixo e estático; d) línguas puras e separadas umas das outras; e) o local das línguas como cognitivo, sem considerar o contexto social; e f) a comunicação baseada na gramática ao invés da prática. Essas noções foram formuladas e popularizadas por movimentos políticos e ideológicos da época como o Romantismo, o Iluminismo e a Modernidade, a Industrialização, a formação dos Estados-Nação, o Estruturalismo, a Colonização e o Imperialismo. Por essa razão, a Tríade Herderiana (língua, comunidade e local) fortaleceu muito o nacionalismo e toda a sua lógica de colonialidade (MIGNOLO, 2013), em que uma língua, uma cultura e uma comunidade dominam, conquistam e colonizam outras línguas, comunidades e culturas consideradas mais fracas e, portanto, consideradas como piores do que as que têm poder bélico, político e econômico.

Porém, a territorialidade e a homogeneidade, valores da globalização moderna trazidos pelo romantismo da Tríade Herderiana, estão perdendo cada vez mais espaço para

a diversidade, a mobilidade, a heterogeneidade e a desterritorialidade, que são valores da globalização pós-moderna. Assim, novos termos surgem para descrever o intenso fluxo de pessoas e ideias dentro de espaços geográficos altamente diversificados. Segundo Canagarajah (2013), o termo “super-diversidade” (VERTOVEC, 2007) nasceu da necessidade de se estudar as relações entre línguas-culturas, pessoas e ideias em espaços urbanos cada vez mais fluidos e abertos. Canagarajah (2013), então, propõe que temos que nos mover para longe do sistema, da cognição e da forma para nos focarmos nas práticas, com o objetivo de explicar como a comunicação ocorre nas zonas de contato. Canagarajah (2013) argumenta que devemos substituir a ideia romântica de comunidades pela ideia das zonas de contato. Essas zonas de contato seriam espaços onde grupos sociais interagem. Para Canagarajah (2013), a sala de aula pode ser considerada como zona de contato. Esta Tese-Travessia considera a sala de aula de língua portuguesa adicional (PLA) como zonas de contato heterogêneas e abertas e nós, educadores-pesquisadores, devemos tentar entender os padrões de contato e as co-construções de significados que ocorrem entre essas várias línguas-culturas.

Quando Canagarajah (2013) fala em práticas translíngues, ele se alinha à perspectiva teórica de Pennycook (2010), que considera a prática local de linguagem não como algo passivo, mas como geradora de significados. Tais significados são gerados por meio das atividades sociais, fazendo com que o próprio contexto também seja gerador de significados. Por isso, considerar a comunicação como prática translíngue requer uma mudança fundamental em relação à maneira como comunicação era considerada pela teoria modernista e monolíngue. Segundo Canagarajah (2013), as práticas translíngues são processos geradores de significados que são negociados a todo momento. A conciliação de significados traz consigo a negociação de ideologias, epistemologias e de poder. Tais negociações são sustentadas pelas competições entre ideologias linguísticas e indexicalidades semióticas que podem representar uma ou outra ideologia dentro de uma mesma zona de contato. Esses entendimentos ideológicos e linguísticos das práticas translíngues dentro de uma mesma zona de contato pode ter o objetivo de resgatar e fazer ouvir as vozes daqueles que têm menos poder e que estão marginalizados. Assim, baseado na Teoria Dinâmica do Sistema (LARSEN-FREEMAN, 2011), que defende o princípio de que não é o sistema que garante o significado, mas a prática social e contextualizada, e na noção de cognição estendida (ATKINSON, 2011b), em que a mente trabalha no e por meio do contexto histórico-social, Canagarajah (2013) argumenta no sentido de desenvolver uma competência translíngue. A competência translíngue (CANAGARAJAH, 2013) é

performativa e não gramatical. Segundo ele, o que nos leva a ter sucesso na comunicação é nossa habilidade em articular recursos semióticos com disponibilidades sociais e contextuais. Podemos conjugar diferentes padrões gramaticais em uma mesma prática social com o objetivo de alinhar o cognitivo, o social e o contextual. Podemos negociar ideologias complexas e as desigualdades de poder por meio da linguagem, buscando resgatar e fazer ser ouvida uma voz diferente que sai do meio do redemoinho. Assim, “a prática translíngua está mais relacionada às estratégias de envolvimento com diversos códigos, com a consciência de que o formato final dos textos variará de acordo com as expectativas contextuais” (CANAGARAJAH, 2013, p.8). O paradigma translíngua, portanto, não desconsidera as normas estabelecidas e as convenções impostas por certos grupos sociais. O mais importante é a negociação dessas normas por falantes e escritores em relação às suas práticas e repertórios translíngues. Ele ainda afirma que as normas nas práticas translíngues são relativas, variáveis, heterogêneas e emergentes. Já a proficiência nas práticas translíngues significa a habilidade de mudarmos entre as diferentes variedades das línguas que falamos em diferentes zonas de contato. Daí surge a importância das estratégias de negociações de significados e também a mudança de foco da competência gramatical para a performance e a pragmática.

Canagarajah (2013) também argumenta sobre o fato de que as práticas translíngues não são novas. As teorias sobre elas o são, mas as práticas translíngues sempre existiram em diversas partes do mundo, principalmente nas comunidades indígenas. O que aconteceu foi um silenciamento e apagamento dessas práticas translíngues por meio das ideologias dominadoras, opressoras e colonizadoras, reflexo da ideia romântica da Tríade Herderiana que queriam impor uma única língua-cultura-ideologia. Porém, o intenso fluxo de novas tecnologias nesta era contemporânea permitiu que a comunicação translíngua fosse novamente visibilizada. Portanto, as condições sociais pós-modernas não criaram as práticas translíngues, uma vez que elas sempre existiram, mas trouxeram mais visibilidade para elas e para o apagamento, opressão e silenciamento que sofreram ao longo dos séculos. Segundo Canagarajah (2013), a diferença é a norma onde o sucesso comunicativo é construído, a exceção é a homogeneidade, e não a heterogeneidade.

Assim, para Canagarajah (2013):

Communities and communication have always been heterogeneous. Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects and discourses of a given language. Even when they speak or write in a single “language”, they still have to communicate in relation to diverse other codes in the environment. That very “language” is constituted by resources from diverse places. (tradução nossa) (CANAGARAJAH, 2013, p.8)⁹³.

Para ele, somos todos translíngues na nossa própria língua. A considerada “língua padrão” é também um construto ideológico⁹⁴ e também apresenta hibridismo. Se pensarmos que a “língua” portuguesa inclui palavras das línguas indígenas, africanas, inglesa, árabe, francesa, espanhola, galega etc., somos todos translíngues, mesmo se falarmos somente o português. Tal fato nos remete à ideia das crioulizações (BAGNO, 2013) discutida no capítulo-vereda anterior. Canagarajah (2013) faz considerações ao uso de rótulos como língua “portuguesa”, língua “inglesa”, língua “espanhola”, língua “francesa”, etc. Ele afirma que essas nomenclaturas são realidades para determinados grupos sociais, sendo importantes para a formação das identidades desses grupos. Ao invés de tratar esses rótulos como falsos, ele continua a considerá-los como significativos para o empoderamento dos grupos sociais. A principal diferença é que ele não considera esses rótulos como sendo ontológicos, isto é, como sendo fixos, objetivos e fechados. Ao contrário, eles são construtos que estão sempre abertos a mudanças e reconstruções. O mesmo argumento vale para o termo comunidades. Elas existem, principalmente em termos regionais, nacionais e globais. Entretanto, são construtos sociais, e como tais, são passíveis de mudanças e transformações.

Assim, podemos concluir, elencando as mudanças de paradigmas com seus respectivos aspectos que o termo translíngue trouxe para a comunicação. O termo translíngue, para Canagarajah (2013) joga luz em dois conceitos significativos para uma mudança de paradigma: (1) a comunicação transcende as línguas individuais; (2) a comunicação transcende palavras, envolvendo recursos semióticos diversos.

⁹³ Comunidades e comunicação sempre foram heterogêneas. Aqueles que são considerados monolíngues são tipicamente proficientes em registros múltiplos, dialetos e discursos de uma dada língua. Mesmo quando eles falam ou escrevem em uma única “língua”, eles ainda têm que se comunicar em relação aos diversos outros códigos presentes no contexto. Aquela única “língua” é constituída por recursos de diferentes lugares. (Tradução nossa). (CANAGARAJAH, 2013, p.8)

⁹⁴ Essa ideia foi amplamente discutida e problematizada no perigoso capítulo-vereda anterior, quando problematizamos a performatividade da “língua culta”, por meio das falácias da telementalidade, da determinabilidade e do critério zero na criação do mito da variante de prestígio da língua portuguesa.

De acordo com Canagarajah (2013), são características do primeiro paradigma: a) as “línguas” estão sempre em contato e se influenciam o tempo todo, o que faz com que a separação das línguas em rótulos seja problematizada. Rotular para ele é um ato ideológico para marcar certas identidades e interesses; b) os falantes das línguas tratam de todos os códigos disponíveis como um repertório pertencente à sua comunicação diária, e não de forma separada seguindo seus rótulos; c) os usuários das línguas não apresentam competências separadas, uma para cada língua rotulada, como é considerado pela linguística tradicional, mas uma proficiência integrada que é diferente da compreensão tradicional de competência multilíngue; d) as línguas não estão apenas em um constante conflito umas com as outras, mas também se complementam na comunicação. Portanto, deve-se considerar o entendimento comum de que uma língua interfere na aprendizagem e no uso da outra; as influências de uma língua sobre a outra podem ser criativas, potencializadoras e oferecer possibilidades para vozes que são geralmente apagadas e silenciadas pelas ideologias opressoras e dominantes; e) os textos e as conversações não se encaixam em uma língua de cada vez, mas eles são unidos e mediados por diversos códigos, que talvez nem sempre estejam visíveis e evidentes na superfície; f) no contexto de tal diversidade linguística, o significado não é oriundo de um sistema ou norma gramatical comum. O significado das situações locais específicas; g) apesar dos padrões de linguagens e das normas advém por intermédio da negociação das práticas de linguagens em gramaticais se desenvolverem por meio das práticas locais de linguagens fossilizadas ao longo do tempo, eles estão sempre abertos a renegociações e reconstruções por meio do envolvimento dos falantes em novos contextos comunicativos. Padrões e normas devem ser situados localmente ou realocizados (PENNYCOOK, 2010) em todos os contextos de usos para serem significativos; e h) a comunicação deve considerar as línguas como recursos móveis (BLOMMAERT, 2010), que são apropriados por pessoas para cumprirem seus propósitos comunicativos; esses recursos indexam significados e ganham forma em contextos situados para interlocutores específicos em suas práticas sociais.

Pensando na segunda mudança de paradigma, que é 2) a comunicação transcende palavras, envolvendo recursos semióticos diversos, o que caracteriza as práticas translíngues, devemos considerar os seguintes pressupostos: a) a comunicação envolve recursos semióticos diversos; a língua é apenas um recurso semiótico entre muitos outros, como imagens, símbolos e ícones; b) todos os recursos semióticos trabalham juntos na construção de significados; se separarmos tais recursos em diferentes sistemas, o significado pode ser distorcido, violando sua significação local e sua interconectividade; c) a língua e seus

recursos semióticos constroem significados no contexto diversificado de modalidades que trabalham juntas, incluindo as modalidades orais, escritas e visuais; d) os recursos semióticos estão envolvidos em um ambiente físico e social alinhados a características contextuais como os sujeitos, os objetos, o corpo humano e todo o cenário propício à construção de significados; e) portanto, tratar a língua como um sistema hermeticamente fechado, que está livre de outros recursos semióticos, longe do contexto, um produto acabado e completo e com um status autônomo desconcertam e fazem destoar todas as práticas de construções de significados. Apesar de ser importante para os linguistas focar na língua para propósitos analíticos, tais considerações devem ser informadas pelas multimodalidades dessa língua.

A seguir, as veredas translíngues de García e Wei (2014), com todas as implicações autopoieticas (MATURANA & VARELA, 1998), transculturais (ORTÍZ, 2002) e de pensamentos liminares ou fronteirios (MIGNOLO, 2013) serão tecidas.

3.1.2 As translanguagens na perspectiva de García e Wei: aplicações autopoieticas, transculturais e dos pensamentos liminares ou fronteirios

De acordo com García & Wei (2014), o conceito de *translanguagem* (*trawsieithu*) foi criado no País de Gales por Cen Williams, em 1994, sendo traduzido para o inglês somente em 2001, por Colin Baker. Para Williams, a ideia era que os alunos lessem um texto em língua inglesa e escrevessem algo sobre o que haviam compreendido do texto, em galês. Assim, nessas práticas pedagógicas, os alunos utilizaram duas línguas ou mais para fins pedagógicos de leitura, escrita, fala e escuta. Desde então, de acordo com García & Wei (2014), muitos outros acadêmicos têm estudado o conceito de *translanguagem*, como, por exemplo, Blackledge & Creese (2010), Canagarajah (2013), García (2009, 2011), García & Leiva (2014), García & Silvan (2011), Hornberger & Link (2012) e Lewis *et al.* (2012a, b). García tem usado este termo para se referir às práticas do sujeito bilíngue⁹⁵, quando este faz uso flexível de todo o seu repertório linguístico. Para a autora, *translanguagem* refere-se às práticas do bilíngue emergente, o qual possui um repertório linguístico com características que são contínuas, que estão sempre sendo construídas, contemplando traços linguísticos de

⁹⁵ Para García & Wei (2014), todas as vezes que se referirem a falantes bilíngues, na verdade, estão se referindo a falantes multilíngues e plurilíngues, pois consideram que o *-bi* não se refere a duas línguas somente, mas a complexas interações linguísticas que não podem ser elencadas.

diferentes línguas e podendo os bilíngues emergentes atravessarem ou deslizarem por entre-lugares, por essas terceiras margens. Segundo García (2009), este uso dos repertórios linguísticos dos bilíngues emergentes libera a voz dos alunos que são marginalizados e considerados minoria na sala de aula.

García (2009) teoriza este conceito baseando-se em suas experiências e em sua história como cubana e latino-americana, radicada em Nova York desde os onze anos de idade. Assim, ela envereda por caminhos chilenos, cubanos e argentinos. No Chile, ela transita pela Biologia e dialoga com os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela para tecer ideias sobre o conceito de *autopoiesis*, *languageing*, *lenguajear* ou linguajamento⁹⁶. Em Cuba, sua terra natal, ela percorre os caminhos da Antropologia, conversando com o antropólogo Fernando Ortiz, para tergiversar sobre o conceito de *transculturação* (*transculturación*)⁹⁷. Já na Argentina, ela se envolve com os Estudos Culturais, para então, na interação com o teórico cultural e decolonial Walter Mignolo, entrelaçar sua teoria *translínque* com os conceitos de colonialidade (*coloniality*) e pensamento liminar ou fronteiro (*border thinking*). Corroborar, aqui, o fato desta Tese-Travessia trabalhar com esses conceitos criados por pensadores latino-americanos, uma vez que o contexto desta pesquisa é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na Tríplice Fronteira mais movimentada do Brasil. Ademais, todos os *trans*-sujeitos emergentes bilíngues deste trabalho são caribenhos e/ou latino-americanos.

Quando García foca na *translinguagem*, ela põe os holofotes sobre o conceito do *linguajamento*, ou seja, ela discorre sobre qual concepção de língua/linguagem é basilar para a *translinguagem*. De acordo com García e Leiva (2014), as concepções sociais, contextuais e culturais de linguagem foram previstas pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, os quais, em 1973, cunharam o termo *lenguajear* ou *lenguajeo*, em espanhol, ou *languageing*, em inglês, para se referirem ao fato de que a linguagem é resultado da imbricação fluida e líquida entre ações e práticas biológicas, psicológicas e sociais. Eles desenvolveram a teoria da *autopoiesis*. “Auto”, em grego, significa “próprio”; “poiesis” significa “criação”. Portanto, *autopoiesis* significa “criação própria”. Esse termo, de acordo com Maturana e Varela (1998), designa a capacidade de um ser vivo criar ou produzir a si próprio. Para esta teoria, o sistema autopoietico de qualquer ser vivo produz moléculas que,

⁹⁶ Todos esses conceitos serão explicados adiante.

⁹⁷ Conceito que também será explicado adiante.

ao interagirem com outras moléculas ou processos moleculares, produzem a mesma rede de moléculas que produziu o ser vivo. Por exemplo, o metabolismo celular, por meio de reações moleculares diversas, produz a membrana celular. Essa membrana celular, por meio de reações moleculares e transformações dinâmicas, produz as mesmas reações que a produziram como membrana, desencadeando operações autopoieticas ou autocriativas. Esses processos mostram que o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis. A conservação desse processo de *autopoiesis* desencadeia a sobrevivência do indivíduo nos meios onde habita, pois estará sempre se reinventando, se recriando, para se adaptar e sobreviver. Argumentando nessa direção, para García e Wei (2014) o *linguajamento* é uma prática autopoietica, relacionando-se com a *autopoiesis* na medida em que não se pode separar a nossa história de ações biológicas e sociais. O que acontece no processo autopoietico também acontece no processo linguajeiro. A linguagem é um processo contínuo que existe somente por meio do *linguajamento*. O *linguajamento* é uma forma de viver, uma ação humana contínua interminável e não-terminada, que sempre ocorre em um contexto específico. Na leitura que fazem de Maturana e Varela, as autoras afirmam que:

For Maturana and Varela, autopoietic languaging refers to the simultaneous being and doing of language as it brings us forth as individuals, at the same time that it continuously constitutes us differently as we interact with others. Their understanding of our being constituted in language in a continuous becoming is reminiscent of Bakhtin's claim that we are always becoming through contextually bound contact with others. Translanguaging is enacted through contact with others that is always unfinished and unfinishable, thus, enabling the possibilities of acting for social justice. (GARCÍA & LEIVA, 2014, p. 202)⁹⁸

Lembrando o caráter *transgressor* de Guimarães Rosa, que *transformou* e ainda continua *transformando* as realidades das manifestações artísticas culturais, a teoria *translínque* não é sobre a mudança de um código linguístico para outro código, mas sim uma visão distinta e *transformadora* da realidade linguística. Por esta razão, para fundamentar o

⁹⁸ Para Maturana e Varela, o linguajamento autopoietico refere-se à simultaneidade do ser e do fazer a linguagem nos produzindo como indivíduos e, ao mesmo tempo, nos constituindo diferentemente na medida em que interagimos com os outros. O entendimento deles sobre o nosso ser constituído na linguagem “em um ser contínuo” se refere aos postulados bakhtinianos, segundo os quais nós estamos sempre nos transformando contextualmente por meio do contato com os outros. A translanguagem é estabelecida por meio do contato com o outro, que é sempre infinito e infundável, possibilitando assim, diversas ações para a justiça social. (Tradução nossa). (GARCÍA & LEIVA, 2014, p. 202)

conceito de *translinguagem*, Ofelia García dialoga com outros dois teóricos latino-americanos, o antropólogo cubano Fernando Ortíz, que vai discorrer sobre *transculturación* (*transculturación*) e o teórico cultural argentino Walter Mignolo, que enveredará pelos conceitos de colonialidade (*coloniality*) e pensamento liminar (*border thinking*). O *linguajamento* relacionado a esses *trans*-conceitos enfatizará e focará uma *nova* e *transformadora* prática, produzindo por um *novo trans*-sujeito. O *linguajamento*, associado aos *trans*-conceitos, possibilitará a *transformação* da sala de aula convencional em um entre-lugar novo, fluido e *transgressivo*. Com a finalidade de justificar a criação de veredas e travessias para um espaço novo e *transgressivo* na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional, daremos continuidade ao embasamento teórico para a sua realização.

O antropólogo cubano Fernando Ortíz, por meio de sua obra “Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar”, de 1940⁹⁹, introduziu o conceito de *transculturación* (*transculturación*), referindo-se ao complexo e multidirecional processo na *transformación* cultural cubana.

Nesta obra, Ortíz faz uma análise da mudança cultural em Cuba por intermédio de um estudo comparativo de dois produtos cubanos que fizeram e ainda fazem parte da vida das pessoas em todo o planeta: o tabaco e o açúcar. Em língua portuguesa, o título do ensaio desenvolvido por Ortíz é “O Contraponto cubano do tabaco e do açúcar”. Digo isto porque a palavra “contraponto” é fundamental para o entendimento dessa obra. O antropólogo cubano Fernando Ortíz tirou esse termo “contraponto” da música. Na música, o contraponto é a arte de combinar, segundo certas regras, duas ou mais melodias diferentes, podendo se referir também ao contraste entre dois aspectos diferentes. Na música popular cubana, o vocábulo “contraponto” refere-se à “disputa” de ditos populares e rimas entre duas ou mais pessoas, no estilo do nosso conhecido repente nordestino, em que os artistas tocam instrumentos e improvisam as rimas. Assim, Ortíz (2002) elege um termo que faz alusão ao gênero dialógico que leva à arte, a dramática dialética da vida, o que é característico da tradição folclórica cubana. Ortíz (2002) explica que o tabaco e o açúcar são os personagens mais importantes da história de Cuba. Todos os contrastes acabam por se transformarem no que Ortíz chama de *transculturación*:

⁹⁹ Esta obra possui inúmeras traduções. Neste trabalho, utilizamos a tradução para o inglês feita em 2002.

Um processo em que ambas as partes da equação são modificadas. Um processo em que *uma nova realidade emerge*, composta e complexa; uma realidade que não é uma aglomeração mecânica de características, nem mesmo um mosaico, mas sim um novo fenômeno, original e independente (ORTÍZ, 2002, p.4, grifo do autor).

Nesse conceito de *transculturização* está o âmago do questionamento da pureza epistemológica das línguas autônomas, enunciadas por aqueles que detêm o poder, como os indivíduos de grupos sociais e nacionais. Assim, a *transculturização* não é simplesmente uma adaptação passiva a um padrão local ou cultural estático. A *transculturização* dissolve diferenças para criar novas realidades e entre-lugares. Não são duas identidades fixas que são combinadas. A *transculturização* é um espaço que cria uma nova realidade porque nenhuma parte da equação é vista como estática ou dominante, mas sim operando dentro de uma rede dinâmica de *transformações* culturais. Este novo espaço onde se dará o concerto *transgressivo* na sala de aula é o entre-lugar ou a terceira margem, que está fundamentado na vereda teórica da *transculturização*. Coronil (1995) explica que o conceito de *transculturização* oxigena categorias reificadas, consideradas como objetos concretos, trazendo à tona abertas e concebidas trocas entre as pessoas e libertando histórias que estavam enterradas juntamente às suas identidades fixas.

Ainda falta percorrer as veredas teóricas criadas pelo pensador decolonial argentino Walter Mignolo, que afirma que a *transculturização* envolve o *pensamento liminar ou fronteiro* e a *colonialidade*. Mignolo vê o *pensamento liminar* como o pensamento concebido fora das fronteiras do sistema mundial moderno/colonial (MIGNOLO, 2013, p. 11) e como o pensamento *entre* duas línguas e suas relações históricas (MIGNOLO, 2013, p. 74). O *pensamento liminar* atesta que há conexões entre o lugar de onde se teoriza e os lugares de onde se estabelecem politicamente nossos lugares de enunciação. O autor vê o estabelecimento político de “uma outra língua” como uma maneira de romper com os projetos globais para desenvolver “um outro pensamento”, um entre-lugar, uma terceira margem. Esta “outra língua”, que caracteriza a terceira margem, tem o objetivo de descolonizar os saberes intelectuais dominantes, incluindo as linguagens. Mignolo (2013) chama este pensar entre línguas de *bilinguajamento*. Para ele, bilinguajar é uma forma de viver entre duas ou mais línguas, de existir, de lutar, de se estabelecer politicamente, de sobreviver e de permanecer em um mundo ditado por um sistema colonial/moderno. É uma maneira de inclusão das línguas não dominantes visando à transformação e à libertação

sociais e acadêmicas. Ele também afirma que este *bilinguajamento* só será possível se considerarmos o *linguajamento* de Maturana e Varela (1998) como prática cultural e como luta pelo poder desde a perspectiva da diferença colonial, isto é, desde a perspectiva decolonial, de valorização dos saberes subalternos e descolonização dos saberes dominantes. E, por fim, Mignolo (2013) considera o fato de que a *transculturização* de Ortíz (2002) seja também considerada pelas lentes simbólicas da representação dos poderes coloniais que estão em cena. Para ele, quando Ortíz (2002) criou esse conceito de transculturização, ele pensou na mestiçagem dentro da nação cubana. Por isso, Mignolo (2013) sugere o termo *semiosis colonial* ao invés de transculturização nos termos propostos por Ortíz (2002).

O fato de estarmos utilizando autores teóricos latino-americanos ou que advêm de nações consideradas periféricas neste texto para a construção de um espaço *transgressivo* em sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto de fronteira também reflete este entre-lugar de descolonização dos saberes dominantes. Mignolo afirma que essa “outra língua”, que ele chama de *bilinguajamento*, transforma o local de enunciação (MIGNOLO, 2013, p. 220). É a partir dessa posição liminar, fronteira e transcultural de práticas sociais e ações “entre” duas línguas que não são mais estáticas ou vinculadas a uma identidade nacional é que, de acordo com García e Wei (2014), surge o que elas chamam de *translinguagem*. Para elas, na *translinguagem* o falante está situado em um espaço onde representações e enunciações alternativas podem ser geradas por meio de histórias que são desenterradas e libertadas para serem ouvidas e onde saberes conflituosos são produzidos. Para García & Wei (2014), a *translinguagem* refere-se às práticas sociais e ações que estabelecem um processo político de *transformações* sociais e subjetivas, que, por sua vez, relembrando o processo autopoietico do linguajamento, produz *translinguagens*. Além de desafiar a visão das línguas como autônomas e puras, a *translinguagem*, como um produto do *pensamento liminar*, do saber subalterno e marginalizado concebido a partir de um entre-lugar bilíngue, muda o local de enunciação e resiste às assimetrias de poder que os “códigos bilíngues” criam com frequência.

García & Wei (2014) afirmam que conceitos tradicionais de bilinguismo insistem que os falantes performam dois “códigos” de uma maneira aditiva, de acordo com os “padrões” criados por poderosas agências, como as escolas ou as nações. Portanto, falantes bilíngues cujos linguajamentos não se encaixam nas enunciações do poder, são estigmatizados e excluídos. Assim, a *translinguagem* para eles resiste às posições históricas e culturais do monolingualismo ou do *bilinguismo aditivo*, aquele que considera as línguas

como sistemas autônomos, libertando os falantes de se conformarem com um “monolingualismo paralelo” (HELLER, 2007 *apud* GARCÍA & LEIVA, 2014).

Nesse conceito de *transculturização* está o âmago do questionamento da pureza epistemológica das línguas autônomas, enunciadas por aqueles que detêm o poder, como os indivíduos de grupos sociais e nacionais. Assim, a *transculturização* não é simplesmente uma adaptação passiva a um padrão local ou cultural estático. A *transculturização* dissolve diferenças para criar novas realidades. Não são duas identidades fixas que são combinadas. A *transculturização* é um espaço que cria uma nova realidade porque nenhuma parte da equação é vista como estática ou dominante, mas sim operando dentro de uma rede dinâmica de transformações culturais. Este novo espaço onde se dará o concerto *transgressivo* na sala de aula é o entre-lugar (BHABHA, 2004) ou a terceira margem, que está fundamentado no diálogo teórico da *transculturização*. Entretanto, quando Ortíz (2002) fala em *transculturização*, ele ainda está dentro dos limites da nação. Portanto, ampliaremos a *transculturização* de Ortíz (2002) utilizando o que Guilherme e Dietz (2014) chamam de incompletude das culturas. Para eles, o diálogo *transcultural* transcende os lugares comuns de cada cultura, objetivando aumentar a consciência de incompletude recíproca ao máximo possível mediante a participação no diálogo com um pé em uma cultura e o outro na outra. É como se transcendêssemos as fronteiras de Ortíz (2002) e passássemos a considerar as culturas em trânsito constante em um mundo cada vez mais desterritorializado. Tomando como base a saída dos alunos não brasileiros de seus países para virem estudar na UNILA, o *transcultural* (GUILHERME & DIETZ, 2014) é o ponto onde a interação entre diferentes culturas pode transcender não somente suas extremidades, mas também seus interiores, criando terceiros lugares, terceiras margens, e entre-lugares, dando lugar a um novo espaço cultural.

Por fim, García ainda adentra no campo da pedagogia translíngua (GARCÍA & SELTER, 2016). García e Seltzer (2016) afirmam que as manifestações *translíngues* são como se fossem uma *corrente* perene de um rio que não para de fluir e que os *trans*-sujeitos precisam navegar nessa *corrente* contínua e fluida entre uma margem e outra, na terceira margem, a fim de, por meio de seus repertórios linguísticos únicos, aprenderem e desenvolver maneiras de usarem o *linguajamento*, ampliando-o e desenterrando as vozes que estão abafadas e não podem ser ouvidas. Esse é o objetivo principal da Pedagogia *Translíngua*. Para García e Seltzer (2016), tal corrente contínua e fluida, às vezes pode ser vista por meio das manifestações discursivas, outras vezes, ela não pode ser vista, mas está

sempre presente. Isto quer dizer que não é necessária a presença de duas ou mais línguas no discurso para que possamos identificar as *translinguagens*. O educador deve aprender a ler esse rio, sabendo buscar as informações na superfície, aquelas que podem ser vistas e ouvidas, ou em suas profundezas, estando apagadas, enterradas. Se o discurso *translúgüe* está na superfície, ele pode ser visto, pois está manifestado pela presença de duas ou mais línguas. Entretanto, ele pode estar no fundo do rio, quando, por exemplo, temos a manifestação de um único traço linguístico, mas a prosódia e pronúncia apresentam claramente influências de outros traços linguísticos. Apesar de elas estarem manifestadas por meio de um único traço linguístico como a Língua Portuguesa, elas advêm de um mesmo repertório linguístico, onde estão presentes todas as línguas faladas pelo *trans*-sujeito. Por exemplo, um aluno haitiano pode produzir um discurso em língua portuguesa, apesar de sua prosódia ser francófona ou alguma construção sintática que ele produziu em língua portuguesa ser mais frequente na língua francesa. Independentemente de ele estar produzindo um discurso em língua portuguesa na sala de aula ou fora dela, ele estará utilizando uma parte de todo o seu repertório linguístico, que inclui o crioulo de língua francesa, a língua francesa e outras línguas que ele aprendeu. Por essa razão, a *corrente translinguajeira* pode ou não estar linguisticamente manifestada no discurso.

De acordo com Garcia e Seltzer (2016), a construção de um espaço *translúgüe* reflete a paisagem linguística do contexto plurilúgüe da sala de aula, como também diversas maneiras de se usar as línguas na sala de aula na interação de uns com os outros. Ademais, um espaço de conscientização metalinguística pode ser criado, bem como um espaço de respeito à diversidade linguística e cultural, que vai contra as hierarquias linguísticas e culturais. O envolvimento dos familiares, bem como o desenvolvimento de multiletramentos também são considerados. O educador pode aproveitar os repertórios linguísticos existentes em sala de aula para agir como um co-aprendiz, reconhecendo e construindo oportunidades para colocar em interação as diferentes línguas presentes em sala de aula. Assim, dicionários e materiais didáticos podem ser explorados, traduções, quando necessárias, podem ser feitas, comparações e contrastes entre as diferentes línguas, reconhecendo as variedades linguísticas, as diferenças de letramento dos alunos, normalizando a diversidade linguística e cultural e trazendo à tona a *corrente translinguajeira* que, como já foi explanado, pode ser visível ou invisível. Isso corrobora o fato de que podemos ser *translúgües* na nossa própria língua (CANAGARAJAH, 2013).

A seguir, as visibilidades das veredas teóricas das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007; SANTOS & CAVALCANTI, 2008; SANTOS, 2014) serão consideradas.

3.1.3 As identidades performativas dos trans-sujeitos: um devir constante contruído pelos discursos e pelos corpos

Santos & Cavalcanti (2008) e Santos (2014), ao discutirem a linguagem como lugar de (in)visibilização, vão contra a perspectiva essencialista da identidade, em que existiriam características autênticas que seriam compartilhadas por todos. Propondo a desconstrução e a não-homogeneização das identidades e seguindo um paradigma não-essencialista pós-colonial e pós-moderno, Santos & Cavalcanti (2008) e Santos (2014) consideram que as identidades são construídas nas interações sociais dos sujeitos pós-modernos, interações essas que dependem fortemente de fatores históricos e culturais e que produzirão identidades provisórias, híbridas, complexas, incompletas, fragmentadas, heterogêneas e em constante fluxo e transformação. Essas identidades que não estão alheias às ideologias que também as constroem. Santos (2014) buscou em Certeau (2001) os conceitos de estratégias e práticas para explicar a perspectiva não essencialista das identidades. Ela relaciona o conceito de identidades com as estratégias, que gerenciam o tempo tentando garantir um lugar próprio e tal gerenciamento se dá por meio do uso de poder, e o conceito de identificação, às táticas, quando na ausência do lugar próprio, táticas são utilizadas para tentar apropriar o lugar do outro. Assim, de acordo com Santos (2014), as constantes mudanças, distorções, combinações e transformações vivenciadas em um mundo cada vez mais desterritorializado faz com que fique cada vez mais difícil o processo de apropriação e de classificação das identidades. Por isso, neste mundo fluido e desterritorilizado, tanto os processos de identificações como as identidades tornam-se cada vez complexos, mutantes, contraditórios e provisórios. Por isso, Santos (2014) afirma que as identificações podem ser subjetivas, pois não são fixas e estão em constante processo de (re)(des)construção, nunca estando completas. Essas identificações estão sempre em deslocamento porque não há a possibilidade de fechamento, estando sempre abertas e incompletas e vivenciando um eterno devir.

Tais conceitos expostos acima podem estimular as possíveis visibilidades das identidades performativas (PINTO, 2007) dos sujeitos na sala de aula de PLA em contexto transfronteiriço. Pinto (2007) propõe reutilizar o conceito de identidades não fixas, e não pré-estabelecidas, mas constituídas nas e pelas práticas discursivas, sendo performadas pelos sujeitos. Portanto, ela pensa em um conceito mais abrangente de identidade linguística, considerando a performatividade das identidades. Pinto (2007) primeiro define o que é performatividade ou linguagem performativa para então enveredar pelo conceito de identidade performativa. Para ela, performatividade é “... a capacidade de ação operada pelo ato de fala na sua materialidade plena – sonora e corporal.” (PINTO, 2007). O ato de fala e não o enunciado é o que permite e obriga o sujeito a se constituir enquanto tal. O ato de fala compreende o que é dito, quem diz, como é dito, como o corpo diz e como o enunciado diz. Assim, *a linguagem autopoietica* (MATURANA & VARELA, 1998) que fundamenta os conceitos de *translinguagem* (GARCÍA & WEI, 2014) e *bilinguajar e pensamento fronteiriço* (MIGNOLO, 2013), também fundamenta o conceito de *identidade performativa* (PINTO, 2007), pois a linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas *faz parte* desse lugar. Ela tanto produz o lugar social como também é produzida por ele. Por isso, a *identidade performativa* não preexiste à linguagem. Os sujeitos marcam suas identidades, performando-as assídua e repetidamente, sustentando o “eu” e o “nós”. Para Pinto (2007), a repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam. Por fim, ao discorrer sobre as *identidades performativas*, Pinto (2007) afirma:

Se assumirmos a performatividade como o que obriga o sujeito a se constituir em processo, a identidade de falante é também performativa, ou seja, não existe senão na prática e na história de sua própria exibição- e é por isso mesmo sempre múltipla, fragmentada, e repetível. (PINTO, 2007, p. 16)

Em texto intitulado “Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares”, Moita Lopes (2013) afirma que a frase “é uma menina” reverbera uma gama de atos performativos que têm um efeito essencialista sobre o gênero feminino. Para Butler (1990), a frase “é uma menina” é uma ficção. Segundo ela, alinhada aos atos de fala de Austin (1976), a frase acima reverbera uma gama de atos performativos repetidos pela vida dessa menina que têm efeitos semânticos sobre o seu corpo, sobre como se deve agir, andar, desejar etc. Tais atos criam uma ficção, porque são essencializados, fixos e pré-estabelecidos. Butler (1997), por meio da teoria queer vai dessencializar as questões de

gênero e de sexualidade, que passarão a ser compreendidos como atos performativos, como efeitos discursivos que não existem anteriormente ao discurso. Butler (1997) afirma que vivemos em uma “ficção regulatória”, uma vez que vivemos sob regulamentos muito bem explicitados. Entretanto, não estamos fadados a repetir performances continuadas que já foram formuladas para nossos corpos, pois como elas nunca serão iguais. Segundo Moita Lopes (2013), por serem repetições, elas sempre serão diferentes, e como elas sempre são encenadas para outras pessoas, elas dependerão dos significados que os outros darão a elas. Pennycook chama de performativo as performances repetidas e de performatividade a possibilidade de termos performances inovadoras. Acreditamos aqui que o conceito desenvolvido por Butler ultrapassa as questões de gênero e sexualidade, podendo também ser utilizado quando estamos lidando com diversas práticas translíngues, transculturais e decoloniais em um mesmo espaço fronteiriço, uma vez que performatividade é uma visão de linguagem que constrói, pronuncia e performa o mundo. Assim, nos apropriamos do conceito de performatividade desenvolvido por Butler (1990, 1997) para aplicá-lo na sala de aula de PLA na UNILA. Os trans-sujeitos desta pesquisa performarão suas identidades no e por meio de seus discursos e dos seus corpos, pois para Butler (1997) a performatividade é um ato que faz surgir o que nomeia e constitui-se na e pela linguagem. Para concluirmos, Pinto (2013) afirma que “quando falamos sobre como as coisas no mundo são ou como os eventos aconteceram, o que fazemos não é simplesmente descrever coisas ou eventos, mas produzir efeitos que constroem o que alegamos descrever.” (PINTO, 2013, p. 124).

A seguir, apresentaremos as decoloniais veredas das transculturalidades (SOUZA, 2017), percorrendo as abordagens multi, inter e transculturais.

3.2 Veredas teóricas decoloniais e transculturais: um passeio pelas abordagens multi, inter e transculturais na constante busca por um *pensar liminar*

Esta seção propõe um *pensar liminar*¹⁰⁰ por meio dos multiletramentos¹⁰¹ (SOUZA, 2017) e da educação transcultural (SOUZA, 2017). O que Souza (2017) quis dizer com esse pensar liminar? Esse pensar fronteiroço contempla duas problemáticas: (1) as epistemologias conflitantes e (2) as relações desiguais de poder. Foi esse pensar diferente, também chamado de pensar fronteiroço que guiou as práticas pedagógicas deste educador-pesquisador na sala de aula de língua portuguesa adicional da UNILA, espaço onde foram gerados os registros desta Tese-Travessia. Explicaremos aqui cada uma dessas problemáticas.

Porém, antes de adentrarmos nas veredas dessas duas problemáticas que caracterizam esse *pensar liminar*, Souza (2017) observa que a injustiça e a desigualdade persistem e que elas precisam ser discutidas à luz de um exame crítico das noções de linguagem, de letramento¹⁰² e de cultura e da relação dessas noções com as epistemologias e ideologias que as embasam.

Considerando os estudos sobre letramento, Souza (2017) afirma que o foco da maioria dos trabalhos está nas práticas sociais e não nas ideologias e epistemologias que fundamentam os conceitos de letramento e de língua dessas práticas. Baseando-se na ideia grafocêntrica de letramento, essas ideologias e epistemologias podem apagar as formas de

¹⁰⁰ Expressão retirada de Mignolo (2007).

¹⁰¹ Novas tecnologias e novas configurações estão cada vez mais presentes no mundo contemporâneo que está cada vez mais desterritorializado. Tais tecnologias e reconfigurações exigem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever no espaço social hodierno. Tais exigências deram origem ao termo multiletramentos. “[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e a variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

¹⁰² “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

letramento não-alfabéticas indígenas, por exemplo. De acordo com o autor, isso reforça a desigualdade, o conflito e as relações desiguais de poder na área do conhecimento que propõe justamente o contrário disso, que é a pluralidade e a multiplicidade dos letramentos. Assim, na cultura grafocêntrica, onde o significado que importa está no texto escrito, as culturas orais e ágrafas são desvalorizadas. As culturas locais orais, principalmente depois do contato com o colonizador “letrado” europeu, sempre foram consideradas como ignorantes, selvagens e não-letradas. Um dos exemplos práticos desse apagamento local das culturas orais foram as missões jesuíticas, que são tema de um dos documentários que geraram registros para esta pesquisa. Mignolo (1996) chamou esses apagamentos de colonização acadêmica, que é a valorização das culturas escritas.

Felizmente, no final da década de 1960, Freire (2013) propôs a *Pedagogia do Oprimido*¹⁰³. Nesse trabalho, a alfabetização passa a ser vista como local, associando a linguagem do oprimido ao mundo, à história, à política, aos conhecimentos, aos contextos onde ele vive. A partir daí, o oprimido se tornará alfabetizado, e o fato de ele ter se tornado alfabetizado o libertará da condição de oprimido, fazendo-o transformar em um ser em constante libertação. Libertação do opressor e da desumanização. Libertação das ideologias e epistemologias que valorizam somente a cultura grafocêntrica. Outro teórico que se preocupou com os letramentos locais, segundo Souza (2017), foi Street (1984). Street (1984) cunhou o termo letramento ideológico. Para ele, a leitura e a escrita são mais do que decifrar códigos e símbolos. Por meio da leitura e da escrita, podemos também desvelar as ideologias e conhecimentos que são produzidos pelos autores desses textos, sejam eles orais ou escritos. Assim, surgiam os letramentos como práticas sociais ou os letramentos locais e sociais.

Freire (2013) e Street (1984) impulsionaram o surgimento dos estudos sobre multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000). Os multiletramentos passaram a considerar outras formas de letramento e não somente o escrito e alfabético que era pregado pela ideologia ocidental colonizadora europeia.

De acordo com Souza (2017), a abordagem dos multiletramentos trouxe três mudanças: o foco na construção dos significados; a possibilidade de múltiplas fontes para a construção de significados e não somente a escrita alfabética, como fontes não-alfabéticas, áudios, vídeos, espaciais, comportamentais etc; e a responsabilidade autoral do locutor na escolha

¹⁰³ Apesar de Freire (2013) não falar em letramento em sua obra, suas propostas antecipam as perspectivas dos multiletramentos e não podemos dissociar a alfabetização do letramento, como propôs Soares (2004).

das fontes para a construção de significados. O autor ainda cita Os Novos Letramentos propostos por Knobel e Lankshear (2007) em que o foco aparece no *ethos* ideológico que está implícito nas tecnologias e nas práticas das novas mídias. Segundo ele, não fica claro se esse *ethos* se espelha no grupo social e cultural que fomentou a criação dessas novas tecnologias ou se o *ethos* reflete a reação dos usuários dessas tecnologias em contextos linguísticos e culturais específicos.

A diversidade cultural é considerada em dois polos: ora sendo considerada verticalmente, de cima para baixo, permeada pelas ideologias colonizadoras e dominantes, sendo as diversidades locais consideradas apenas como desvios dentro de uma homogeneidade básica que é a nação, pressupondo uma língua, uma cultura e uma epistemologia homogênea e universal; ora sendo considerada de baixo para cima, isto é, as diversidades locais, cada uma em seu espaço, mas que coexistem em conflitos dentro de uma mesma nação, como se cada cultura adotasse a ideologia nacional para si própria, como se a ideologia de nação fosse aplicada localmente em cada uma dessas culturas. Para Souza (2017), o primeiro polo reflete a homogeneidade como ponto de chegada, que é a aquisição de uma cultura ou conhecimento letrados nacionais; já o segundo polo reflete a homogeneidade como o ponto de partida, quando você é letrado a partir da homogeneidade local, mas que é o reflexo da ideologia nacional, porém, aplicada localmente. E entre esses dois polos, há vários graus de homogeneidade ou apagamento das diversidades.

Souza (2017) afirma que, nos processos de letramentos, a chave fundamental para compreendermos o ponto de partida para a mudança, sendo essa mudança a aquisição de novas línguas e novos conhecimentos, é considerarmos, de um lado, os aspectos sócio-históricos e contextuais como cruciais, ou considerarmos, de outro lado, o indivíduo como fundamental, como no caso dos multiletramentos ou novos letramentos. Contudo, segundo o autor, além desse ponto de partida para a mudança, é necessário considerarmos mais um aspecto, que é o *locus* da mudança, ou seja, se ele é contextual e histórico ou se ele é focado no indivíduo. Aqui se estabelece a ambiguidade para o prefixo *trans-* na palavra transculturalidade. Para Souza (2017), ele pode significar tanto o (1) fluxo ou movimento entre duas ou mais culturas, em que há o movimento, mas a homogeneidade é preservada, ou (2) o movimento na heterogeneidade. No primeiro caso, a cultura é considerada como completa, autônoma e homogênea e o movimento e o fluxo entre uma e outra as caracterizam como providas de multiplicidades, que é o agrupamento de múltiplas culturas, isto é, há o agrupamento e o movimento entre elas, formando um coletivo de pequenas totalidades, onde

cada cultura permanece autônoma e preserva a sua homogeneidade. Isso também se reflete nas visões que temos de língua e de conhecimento. Essa visão de cultura apaga as diferenças e pode incitar o separatismo, a segregação e violentos conflitos. De acordo com Welsch (1999) apud Souza (2017), os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade apresentam o ranço de considerar as culturas como esferas fechadas ou ilhas homogêneas. O segundo caso, que é a transculturalidade como *movimento na heterogeneidade*, apresenta como foco o entrelaçamento segundo Welsch (1999), sendo as culturas hoje caracterizadas internamente como uma pluralidade de identidades e externamente como um atravessar constante de fronteiras. Para Souza (2017),

Transculturality brings to the fore the fact that cultures, like languages and epistemologies, *have always been* constituted by heterogeneous (“sub-”) cultural elements and *have always been* in contact with, have been influenced by, or have themselves influenced other cultures (...) (...) As such, though transculturality may appear to be a product of globalization and its cross-border flows, it has always been a characteristic of cultures, given that cultures have always been formed in contact with other cultures. (SOUZA, 2017, p.269, grifos do autor)¹⁰⁴

Essa é a definição de transculturalidade que consideraremos nesta Tese-Travessia. Para Cantle (2014), a transculturalidade é constituída por pluralidades, tanto no aspecto do indivíduo que integra uma cultura como no aspecto da nação heterogênea, sendo essa a chave do entendimento para os construtores e elaboradores das políticas linguísticas.

A diferença entre os prefixos *multi-*, *inter-* e *trans-* culturalidade pode ser mais bem compreendida à luz das pedagogias críticas que se iniciaram com Freire (1973, 2013, 2015) e ganharam força com Said (1993), McLaren (1998), Sleeter e McLaren (1995), Santos (1999, 2009) e Guilherme e Dietz (2014).

¹⁰⁴ A transculturalidade revela o fato de que as culturas, as línguas e suas epistemologias *sempre foram* constituídas por elementos (sub)culturais heterogêneos e *sempre estiveram* em contato ou foram influenciadas ou influenciaram outras culturas (...) (...) Isso explica o fato de que a transculturalidade, como movimento na heterogeneidade, não é um produto da globalização e suas transposições fronteiriças. Ela sempre foi característica das culturas, porque elas sempre se formaram por meio dos contatos com outras culturas. (Tradução nossa). (SOUZA, 2017, p.269, grifos do autor)¹⁰⁴

Em texto intitulado, “A fecundidade de transpor fronteiras: a educação em uma perspectiva transcultural”, Santiago, Akkari e Marques (2013) ressaltam a importância de considerarmos a cultura na educação, problematizando as abordagens inter e multiculturais aplicadas no contexto escolar e sugerindo a aplicação de uma abordagem pedagógica transcultural com seus fundamentos teóricos e práticos. Eles iniciam seus argumentos, elencando três posturas que devemos tomar a fim de considerar a cultura dos alunos na sala de aula: (1) inverter o discurso colonizador/dominante, caracterizando a descolonização epistêmica, considerando as diferenças culturais não como um problema ou um fardo, mas como oportunidade e enriquecimento; (2) considerar as ações em sala de aula como comportamentos culturais, dando a oportunidade de serem utilizadas as diferentes matrizes culturais presentes em sala; e (3) sensibilidade às diferenças culturais dos educandos no sentido de valorizar todas as situações criativas que surgirem na sala de aula.

Ademais, Santiago, Akkari e Marques (2013) problematizam as abordagens multi e interculturais aplicadas ao contexto escolar. Eles iniciam questionando os ideais francófonos em que a abordagem intercultural era considerada superior à multicultural. Segundo os autores, a educação multicultural, advinda da escola norte-americana, não faz com que as culturas consideradas minoritárias sejam realmente respeitadas na escola. Tal educação acaba por reforçar o caráter monocultural, homogêneo da cultura, dando a ela um papel decorativo com valor de cerimonial. De acordo com os autores, a educação intercultural não saiu do nível utópico, isto é, de uma simetria entre as culturas que não existe, ou seja, considera que deve haver interação, troca e dinâmica entre as culturas, mas não encara as assimetrias de poder, de ideologias e epistemologias que fundamentam as culturas. Essa abordagem desconsidera o conflito entre as culturas, negando os privilégios das culturas dominadoras e a transformação para a inclusão dos cidadãos em um mundo social mais justo. Haja vista a constante presença de conteúdos somente das culturas colonizadoras nos currículos escolares. Para os autores, as abordagens multi e interculturais não evitaram as segregações pelo fato de ainda manterem a ilusão da simetria de poder nas relações e interações entre as culturas, não oferecendo aos educandos uma real possibilidade de mobilização e de sublevação ante as relações conflituosas entre opressor-oprimido (FREIRE, 2013), para gerar a libertação e emancipação. Tais abordagens ainda têm uma visão essencialista, monolítica e homogênea das culturas. Por fim, os autores consideram que a abertura das escolas ao multicultural e ao intercultural ainda se encontra limitada em razão da não redução das desigualdades e da permanente marginalização dos oprimidos. Tal

dificuldade em operacionalizar as abordagens, sejam elas multiculturais ou interculturais, ainda esbarra em seus discursos que continuam a propagar ideologias e epistemologias opressoras, monoculturais, etnocêntricas e padronizadas.

Após as problematizações expostas sobre as dificuldades de operacionalização das abordagens multi e interculturais, Santiago, Akkari e Marques (2013) sugerem a aplicação de uma abordagem pedagógica transcultural com seus fundamentos teóricos e práticos. Advinda da pedagogia crítica de Freire (1973, 2013, 2015), outros autores (SAID, 1993; McLAREN, 1998; SLEETER e McLAREN, 1995; SANTOS, 1999, 2009; e GUILHERME e DIETZ, 2014) galgaram veredas nessa seara pedagógica e crítica. Baseando-se na mesma ideia de *locus* de mudança (SOUZA, 2017), Santiago, Akkari e Marques (2013) afirmam que a abordagem transcultural reflete espaços onde ocorrem as interações, as trocas, as reflexões, a criação de sentidos, a reelaboração das experiências dos sujeitos, onde ensinar-aprender tem a ver com a constante transposição das fronteiras culturais, o que pode nos levar a transgressões e a transformações de seres oprimidos a seres em constante estado de libertação. Assim como Souza (2017) já afirmou, a heterogeneidade em constante movimento também caracteriza a educação transcultural, em detrimento do essencialismo da homogeneidade das identidades sociais. Relembrando a coragem tão discutida nos capítulos-veredas metodológico e das políticas linguísticas desta Tese-Travessia, a abordagem transcultural, segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), nos encoraja a aceitar a heterogeneidade como norma. A educação transcultural permite a desconstrução das fronteiras consideradas como herméticas, barreiras rígidas e intransponíveis, repletas de normalidade, transformando-as em fronteiras porosas, abertas, fluidas e líquidas, de onde surgirão entre-lugares e terceiras margens. A educação transcultural transforma a fronteira de “situação-limite” para “inédito-viável” (FREIRE, 2013). Aqui, a fronteira é vista como descolonizadora, como lugar de valorização dos discursos dos oprimidos, subalternos e marginalizados, em detrimento do discurso opressor e colonizador/moderno reproduzido e reverberado pelo *status quo*. Por meio de sua natureza, dialógica, transdisciplinar e transgressora, a educação transcultural inverte a lógica de poder opressor-oprimido por meio das epistemologias do Sul, valorizando a epistemologia e a ideologia do dominado e do oprimido, fazendo-nos pensar criticamente e criativamente para além das fronteiras disciplinares a partir da perspectiva do colonizado. Como já disse Souza (2017), as culturas na educação transcultural são consideradas como entidades e fronteiras abertas e incompletas, sempre se reconstruindo no fluxo da heterogeneidade advindo da interação com

outras culturas. O aprendizado ocorrerá quando o sujeito conseguir transpor suas próprias fronteiras culturais, cuidando do que se passa entre, além e ao longo das culturas. Os autores ainda afirmam que as culturas são falhas em si, lembrando-nos também da ideia de incompletude do ser humano, que “as pessoas ainda não foram terminadas”, que “afinam e desafinam”, ideia já apontada e discutida nesta Tese-Travessia por Freire (2013) e Rosa (2015).

É nessa “jornada de incertezas” (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013) e incompletudes trazidas pela educação transcultural, de construção de respeito para com a diversidade cultural e de constante cruzamento de fronteiras culturais que nós trazemos para o diálogo Santos, (1999, 2009), Guilherme e Dietz (2014) e Freire (2015). Em texto intitulado “*Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales*” Guilherme e Dietz (2014) fazem um mapa das diferentes perspectivas e usos desses termos, tentando identificar significados para cada um deles nas perspectivas dos colonizados e dos colonizadores. Eles começam trazendo a relatividade e a desterritorialização do par “norte/sul”. O que é norte para mim pode ser o sul para o outro e vice-versa. Quem define o que é o norte e o que é o sul? As ideologias eurocêntricas? Por que o considerado sul pela ideologia dominante e colonizadora não pode também dar sua opinião frente aos mais diversos assuntos atuais e mundiais? A partir desses questionamentos, os autores trazem o conceito de hermenêutica diatópica (SANTOS, 1999, 2009) que tem total relação com a incompletude das culturas e dos seres humanos que estamos trazendo para este capítulo-vereda translíngua, transcultural, decolonial e performativo. A hermenêutica diatópica se baseia na ideia de que os *topoi* ou o *locus* de uma cultura individual é tão incompleta quanto à própria cultura que o envolve. Para Santos, (1999, 2009), o objetivo da hermenêutica diatópica é aumentar a consciência da incompletude recíproca das culturas ao máximo possível, por meio do diálogo transcultural que transcenderá os lugares-comuns das culturas. Ainda segundo este autor, a hermenêutica diatópica incita um novo imperativo transcultural, que de acordo com ele, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença. Segundo ele, “...temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2009). Freire (2015) usou o termo decolonial “sulear” em referência ao termo “nortear” por uma mera questão ideológica. Neste caso, sua orientação começa pelo Sul, pelo local de onde viemos, sinalizando que o conhecimento também pode partir do Sul para o Norte. Esta Tese-

Travessia possibilita-nos refletir, pensar e habitar a América Latina por meio de teóricos e estudiosos que também vieram do Sul ou que têm como cerne de suas pesquisas e estudos o “sulear”¹⁰⁵ (FREIRE, 2015). Portanto, as relações norte-sul ou sul-norte podem ser reconfiguradas e problematizadas nesse espaço fluido, móvel e desterritorializado que é a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) na fronteira. Assim, as aulas de PLA na UNILA podem ser estudadas e apreendidas pelas lentes das “vozes do Sul”, daqueles que sempre tiveram suas vozes apagadas por um sistema moderno/colonial que desumaniza e oprime. Por esta razão, nosso lócus de trabalho permite-nos criar diálogos entre meu lugar teórico e meu lugar político. Feitas as problematizações diatópicas para esta pesquisa, adentraremos no diálogo e discussões entre as abordagens multi, inter e transculturais.

Guilherme e Dietz (2014) enveredam pelo diálogo entre o multicultural, o intercultural e o transcultural, conceitos ideologicamente carregados e que entram em conflito a todo momento nas ciências acadêmicas sociais e humanas. Para os autores, os termos multicultural e intercultural dialogam entre si na necessidade de empoderamento das minorias por meio da educação. Até há pouco tempo, o termo intercultural quase não era conhecido por estudiosos europeus, podendo não ser consensual e nem mesmo aceito ideologicamente em alguns círculos de estudos. Na América Latina e nos Estados Unidos, o termo intercultural tem sido utilizado para marcar as identidades das minorias oprimidas. Guilherme e Dietz (2014) afirmam que o multiculturalismo e interculturalismo são mais usados no mundo anglófono, enquanto o termo interculturalidade é mais usado nos países latinos. Todos esses termos estão carregados de ideologias e estão relacionados aos movimentos sociais e à visão de um mundo compartilhado entre culturas. Para Guilherme e Dietz (2014), no que se refere ao *status quo* estabelecido pelos opressores e colonizadores, enquanto a multiculturalidade reconhece a diversidade cultural, religiosa e linguística, a interculturalidade preconiza as relações interétnicas, interreligiosas e interlinguísticas. No que se refere às propostas pedagógicas sócio-políticas ou éticas, o multiculturalismo prega o reconhecimento da diferença por meio dos princípios da equidade e da diferença. Já o interculturalismo preconiza a convivência na diversidade por intermédio do princípio de igualdade, do princípio da diferença e do princípio da interação positiva e não conflitiva.

¹⁰⁵ Freire (2015) usou esse termo decolonial “sulear” em referência ao termo “nortear” por uma mera questão ideológica. Neste caso, sua orientação começa pelo Sul, pelo local de onde viemos, sinalizando que o conhecimento também pode partir do Sul para o Norte.

Como já foi observado por Souza (2017), ambos os conceitos podem ainda considerar as culturas como homogêneas e completas. Para Walsh (2010), enquanto o interculturalismo se refere à intensificação da mobilidade, reconhecendo por parte do Estado a necessidade tanto de paz entre as sociedades pluriculturais como de relações comerciais a nível mundial. Já a interculturalidade, para Guilherme (2012b), sinaliza o caráter existencial dos laços sociais que necessitam ser reconceitualizados devido não somente à diversidade étnica e cultural da nossa sociedade atual, mas também ao fortalecimento de uma consciência crítica e ao empoderamento dos indivíduos e dos grupos anteriormente oprimidos e marginalizados. Walsh (2010) e Candau (2008) ainda sugerem a interculturalidade crítica. Para Walsh, a interculturalidade crítica não tem o objetivo de apenas reconhecer a diferença, a tolerância ou a incorporação da diversidade dentro do domínio ocidental e eurocêntrico que já está estabelecido, mas de descentralizar, reconceitualizar e estabelecer novas bases existenciais, epistemológicas e sociológicas para as instituições. Para Candau (2008), essa perspectiva intercultural crítica é mais aberta e interativa, sendo considerada a mais adequada para a construção das sociedades, democráticas e inclusivas, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade. A promoção da interculturalidade deverá seguir os seguintes princípios, para Candau (2008): 1) Promoção da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais; 2) Rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; 3) Hibridização cultural, que é um processo intenso e mobilizador de construção de identidades abertas, em construção permanente, considerando que as culturas não são puras nem estáticas; 4) Consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, isto é, as relações culturais não são idílicas e românticas, mas estão construídas na história, e, por isso, estão atravessadas por relações e questões de poder, sendo marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais; 5) Diálogo entre diversos saberes locais e conhecimentos globais, descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los, trabalhando a tensão entre relativismo e universalismo no plano epistemológico e ético e assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate; 6) Caráter conflitivo, tanto no plano mundial como em cada sociedade, ressaltando a presença de relações complexas que admitem diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro. Para a promoção de uma Educação Intercultural crítica, dialógica, emancipadora e libertadora (FREIRE, 2013), os princípios apresentados acima devem ter como fundamentos os seguintes núcleos (CANDAU, 2011): 1) Desconstrução de estereótipos; 2) Articulação entre igualdade e

diferença; 3) Resgate das identidades culturais no nível pessoal e coletivo; 4) Promoção da interação com os outros; 5) Fortalecimento e favorecimento do empoderamento; e 6) Formação para uma cidadania aberta e interativa.

Por fim, a interculturalidade, vista como o diálogo entre as culturas, é um desafio. Para Cavalcanti e Maher (2009), a interculturalidade não deve ser vista como um bálsamo tranquilizante, mas sim como uma relação tensa entre as diferenças, entre as culturas que devem ser negociadas dialogicamente em todo momento. Primeiro, porque há relações de poder entre as culturas e é justamente nesse terreno das relações interculturais que acontecem as desestabilizações do poder em jogo nesses diálogos. Tais negociações dialógicas abrem portas para a construção de interações sem hierarquias e mais equânimes. Entendemos que a interculturalidade prepara-nos para conviver com as diferenças de uma forma mais respeitosa e mais informada, trazendo à tona o exercício da alteridade, de nos descobrirmos no outro e do outro se descobrir em nós.

O termo transcultural, para Guilherme e Dietz (2014), pretende ir além dos termos multi e intercultural, trazendo um sentido diaspórico, não no sentido histórico da palavra diáspora, como as judias, palestinas, por exemplo, mas no sentido de serem resultados dos constantes fluxos transnacionais migratórios e desterritorializados, advindos da configuração de espaços cada vez mais transfronteiriços e transnacionais, da globalização tecnológica e da intensa interconectividade, fazendo com que as identidades sejam reconstruídas e reconfiguradas em todo momento. Assim, o transcultural para Guilherme e Dietz (2014), é o ponto onde a interação entre diferentes culturas podem transcender não somente suas fronteiras, mas também seus pontos de intersecção, criando um terceiro espaço e dando lugar a um novo espaço cultural que caminha para além de suas próprias fontes. Para Estermann (2010), a transculturalidade considera os processos históricos de mudanças e movimentos culturais, incluindo a hibridação, a qual está composta por processos de transculturalização. Ademais, Guilherme e Dietz (2014) chegam a considerar a transculturalidade aplicada à educação por meio da competência transcultural. Para eles, o ser transculturalmente competente pode capturar a tradução cultural de uma cosmovisão a outra, pode conectar a diferentes pontos de vista por meio da exposição de dilemas e de sua reconciliação, tem a capacidade de atuar entre línguas, tem a capacidade de compreender e analisar as narrativas culturais que aparecem em todo tipo e forma de expressão e reflete sobre a maneira em que nossas realidades e a dos demais se constroem por meio de sistemas simbólicos.

Por fim, Guilherme e Dietz (2014) sugerem a análise de três eixos paradigmáticos que são distintos e complementares ao mesmo tempo: (1) o paradigma da desigualdade, relacionado às desigualdades de classe e de gênero promovidas pelo Estado-Nação ocidental e hegemônico, caracterizado como um multiculturalismo assimilacionista; (2) o paradigma da diferença, relacionado às políticas identitárias de empoderamento das minorias, caracterizado como um multiculturalismo essencializador; e (3) o paradigma da diversidade, sendo uma crítica aos outros dois paradigmas, partindo de um caráter plural, multi-situado e contextual, sendo também híbrido e tendo como base a heterogeneidade. A combinação desses três paradigmas seria um ponto de partida metodológico para uma análise intercultural e de manejo da constante e extensa gama de diversidades presentes no mundo e na vida. Análise que seria realizada por meio de uma gramática das diversidades.

De acordo com de Souza (2017), o foco das teorias críticas multiculturais, incluindo aqui a interculturalidade e a transculturalidade, deve ser nas relações desiguais de poder. Como descrito no segundo capítulo-vereda desta Tese-Travessia, tudo é uma questão de ideologia. Portanto, para May e Sleeter (2010), devemos analisar as estruturas ideológicas e epistemológicas das instituições que propagam as teorias, uma vez que a cultura heterogênea, dinâmica, complexa e em constante mutação, é produzida por relações desiguais de poder, de ideologias e de epistemologias e não o contrário.

Após expormos e discutirmos os conceitos de linguagem, letramento e cultura à luz das ideologias e epistemologias que as embasam, voltamos à questão central desta seção, que é a proposta do pensar liminarmente. Quando Souza (2017) propõe um *pensar liminar*, ele contempla duas problemáticas: (1) as epistemologias conflitantes e (2) as relações desiguais de poder. Já dissemos também que foi esse pensar liminar ou fronteiro o principal responsável pelas práticas pedagógicas deste educador-pesquisador na sala de aula de língua portuguesa adicional da UNILA, espaço onde foram gerados os registros desta Tese-Travessia. Agora, explicaremos aqui cada uma dessas problemáticas.

No que concerne às (1) epistemologias conflitantes, partindo do pressuposto já discutido no capítulo-vereda anterior de que as línguas não estão dissociadas das ideologias e epistemologias que as fundamentam, Souza (2017) afirma que, quando as práticas locais de linguagens transpõem as fronteiras em um mundo cada vez mais fluido, desterritorializado e de fronteiras porosas, as ideologias e epistemologias que fundamentam essas práticas também se deslocam e se transformam. Tais fluxos incessantes de recursos de linguagens fluidos, híbridos e desterritorializados caracterizam o que Pennycook (2007) chama de

fluxos transculturais, que mais do que simples trânsitos, envolvem transformações de língua, cultura e comportamento. Assim, (1) as epistemologias coloniais e dominadoras que então embasavam a ideia positivista, moderna e monolítica da língua entram em conflito com as práticas locais de linguagens, da mesma forma que as ideologias que embasavam as políticas linguísticas colonizadoras, descritas no capítulo-vereda anterior, não contemplavam as práticas linguísticas locais. Já discutimos mais detalhadamente anteriormente que tais práticas de linguagem se configuram como translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), isto é, a habilidade de utilizar vários recursos linguísticos em contextos locais para construir novos significados. Também para Souza (2017), os conceitos monolíticos e homogêneos de língua, letramento e cultura que conhecemos e que ainda são reproduzidos até hoje só têm essa força e reverberação em razão da ideologia e epistemologia colonial e dominadora que os embasam, caracterizando o que Mignolo (1996) chamou de colonização acadêmica. Segundo Souza (2017), há muito tempo, o encontro entre as culturas colonizadora-opressora e a colonizada-oprimida contempla dois aspectos: primeiramente, a diferenciação pejorativa e discriminatória dos conceitos e saberes e, segundo, a desigualdade hierárquica entre os contextos tende a privilegiar sempre o lado mais forte. A heterogeneidade, ainda segundo esse autor, sempre existiu, até mesmo dentro da própria língua. Ideia que é similar ao que pontuamos sobre as práticas translíngues, quando Canagarajah (2013) afirma que elas sempre existiram. O que seria novo são as teorias sobre as práticas translíngues e não as práticas propriamente ditas. O que aconteceu foi um apagamento, tanto da heterogeneidade como das práticas translíngues, por meio das ideologias dominadoras, opressoras e colonizadoras, que com sua força e poder, mantêm e sustentam, até hoje, o ideal positivista monolíngue, monolítico, etnocêntrico, eurocêntrico, homogêneo e logocêntrico. O que deixou tanto a heterogeneidade como as práticas translíngues mais visibilizadas, de acordo com Souza (2017), foi a proximidade, a comunicação e a constante mobilidade transnacional proporcionadas pelas novas tecnologias. A comunicação internacional privilegiada, que antes pertencia somente às elites opressoras, agora também pode pertencer aos oprimidos e marginalizados que sofreram um processo de invisibilização e silenciamento em razão dos interesses das elites em criarem uma língua, uma cultura, uma identidade, uma comunidade, uma nação. Portanto, as heterogeneidades culturais e de multiletramentos e as práticas translíngues estão mais visíveis e cada vez mais resistentes às homogeneizações. Khubchandani (1988) afirma que a uniformidade e a homogeneidade são apenas mitos construídos unilateralmente por uma elite opressora. Portanto, Souza (2017) argumenta que uma meta-consciência crítica do papel

das teorias, ferramentas e alegorias usadas para analisar a cultura é necessária, tendo como objetivo evitar a homogeneização. Devemos analisar não somente a constituição da cultura e suas ideologias e epistemologias basilares, mas também, a constituição cultural e epistemológica e ideológica do crítico que está analisando determinada cultura. Souza (2017, p.274) afirma ainda que “não investir no esforço para ser criticamente consciente do papel potencial restritivo que tem o julgamento, a categorização e a pressuposição da análise feita por alguém é estar cego para a experiência *transcultural*”.

A segunda problemática envolvendo o *pensar liminar* envolve (2) as relações desiguais de poder e suas consequências epistemológicas. Segundo Souza (2017), a colonização acadêmica, além dos conflitos epistemológicos e ideológicos, tem também como resultado as relações desiguais de poder que, há muitos séculos, se refletem na imposição das epistemologias mais poderosas economicamente e politicamente dos opressores consideradas superiores. Essa imposição do mais forte para o mais fraco é resultado do colonialismo (QUIJANO, 2007), que é então um sistema político e econômico absoluto de imposição dos valores de uma nação sobre a outra. A apropriação do colonialismo pelo campo dos saberes, das linguagens e das culturas obteve o nome de colonialidade (QUIJANO, 2007) criando, assim, uma imposição de línguas, culturas e saberes sobre outras línguas, culturas e saberes considerados inferiores, o que foi descrito por Mignolo (2007, 2013) como a lógica da colonialidade. Tais processos serão discutidos mais adiante no capítulo-vereda das análises dos registros quando abordarmos o tema da colonização jesuítica na América do Sul.

Segundo Souza (2017), outros conceitos refletem a colonialidade de Quijano (2007) como o racismo epistêmico de Grosfoguel (2012) e o *zero-point hubris* de Castro-Gómez (2007), em que a cultura dominante opressora se considera o marco zero e fundacional de todas as outras culturas consideradas inferiores, apagando-as, invisibilizando-as e silenciando-as. Isso explica o poder universal das epistemologias ocidentais eurocêntricas em todo o mundo, principalmente na América Latina. Portanto, de acordo com Souza (2017), é fundamental que consideremos as relações desiguais de poder, pois elas permeiam e marcam as discussões e as teorias da pluralidade dos letramentos e multiletramentos e das abordagens multi, inter e transculturais. Por fim, para pensar os multiletramentos e a educação transcultural, é importante considerar essas duas problemáticas explanadas acima sob uma outra e diferente perspectiva: a perspectiva da descolonização acadêmica, epistêmica

e ideológica (MIGNOLO, 2013), aceitando e respeitando as diferenças em nós mesmos e nos outros.

A seguir, as considerações finais deste decolonial capítulo-vereda serão tecidas, visando às conclusões das sublevações linguística, cultural e colonial aqui propostas.

3.3 As transgressivas sublevações linguística, cultural e colonial promovidas pelas veredas teóricas: por mais descolonizações e desobediências epistêmicas

Este capítulo-vereda decolonial e teórico reflete a constante busca por justiça social, por libertação e pela “solidariedade dos existires” por meio das transgressivas sublevações linguística e cultural propostas pelas teorias aqui descritas. Essa busca, somada aos conteúdos expostos nas duas seções decoloniais e performativas acima, a translíngue e performativa e a transcultural, caracteriza o *pensar liminar* que precisamos para a sublevação ante as relações conflitivas entre opressor-oprimido (FREIRE, 2013), para atravessarmos as fronteiras entre o “ser” e o “ser mais”, para enxergarmos as fronteiras como “inéditos-viáveis” e não como “situações-limites”, para nos transformarmos e transformarmos também os opressores em seres em constante estado de libertação e emancipação, em seres que começarão a praticar a “solidariedade dos existires”. Assim, *pensar liminarmente* para Souza (2017) e para esta Tese-Travessia é estar sempre criticamente consciente das limitações que as epistemologias, culturas e línguas dominantes nos impõem. Tal consciência crítica nos levará para além das limitações dessas ideologias dominantes, fazendo com que levemos mais e mais sujeitos conosco na busca pela vivência, pelo habitar, pelo resistir, pelo falar, pelo politizar, pelo existir e pelo amar entre as práticas translinguajeras (MIGNOLO, 2013), epistemologias e culturas heterogêneas, incompletas e totalmente abertas para o outro e para nós mesmos.

Esse *pensar liminar* reflete as transgressivas sublevações linguística, cultural e colonial presentes neste capítulo. Transgressiva sublevação linguística porque nos faz ir além das línguas como sistemas autônomos, completos, fragmentados e homogêneos e de toda a ideologia e epistemologia opressora e dominante por meio das práticas translíngues e toda a ideologia e epistemologia libertadoras, emancipatórias e que buscam o fazer ouvir as vozes dos marginalizados, dos esquecidos e dos oprimidos. Transgressiva sublevação cultural porque nos faz enxergar, por meio das transculturalidades, que as culturas também

são incompletas, heterogêneas e dialogam em um constante movimento na heterogeneidade. Transgressiva sublevação colonial porque nos faz caminhar pelas veredas das decolonialidades, valorizando as ideologias, as epistemologias e os pensamentos dos subalternos, dos marginalizados e dos oprimidos. Todas essas transgressivas sublevações visam à justiça social e à solidariedade dos existires. Tais sublevações foram temas das duas grandes obras que percorrem todos os capítulos-veredas desta Tese-Travessia: uma primeiramente publicada em 1956, denominada *Grande Sertão: veredas*, do escritor mineiro João Guimarães Rosa e outra, primeiramente publicada em 1968, denominada *Pedagogia do Oprimido*, do educador pernambucano Paulo Freire.

Grande Sertão: veredas busca a sublevação linguística por meio da translinguagem rosiana já exposta no início deste capítulo-vereda, resgatando e fazendo serem ouvidas as vozes dos sertanejos esquecidos pelo sistema opressor/moderno/colonial; busca a sublevação cultural quando toca em assuntos transgressores para a época como um amor homossexual entre dois jagunços, quais sejam Riobaldo e Diadorim/Reinaldo, quando toca também em assuntos como a jagunçagem no interior esquecido do Brasil, quando fala sobre questões espirituais e filosóficas como a existência de Deus e do diabo e quando vai além das fronteiras do regionalismo literário brasileiro propondo um projeto de Brasil, podendo ser considerado como um romance transregionalista e, por isso mesmo, universal; e busca pela sublevação colonial quando o amor de Rosa pela linguagem decolonial do povo sofrido sertanejo faz com que sua escrita valorize a linguagem dos de baixo, as vozes do Sul, dando um nó na tradição acadêmica e letrada brasileira, quando Riobaldo sendo um jagunço sertanejo utiliza uma linguagem mais sofisticada do que a do seu douto interlocutor cidadão que ali está pacientemente ouvindo o seu decolonial monólogo. Assim, Rosa propôs a superação colonial da cultura letrada por meio da língua daqueles que vêm de baixo. A própria composição literária não-linear do romance também caracteriza a linguagem decolonial de Rosa.

A obra *Pedagogia do Oprimido* também busca a sublevação linguística quando valoriza, por meio de sua teoria da ação dialógica, a alfabetização local e decolonial, que vem dos de baixo, valorizando os vocábulos e as expressões presentes no dia a dia do povo oprimido; busca a sublevação cultural quando propõe, por meio da síntese cultural, a sublevação ante as relações conflitantes da própria cultura alienada e alienante, visando à cultura que desaliena e a revolução cultural como prolongamento da ação cultural dialógica, sendo o povo, o sujeito da sua própria história; e busca pela sublevação colonial quando faz um

convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade por meio da criação de práxis libertadoras e transformadoras advindo do seu letramento decolonial, caracterizado pela emersão popular. Emersão da opressão, da desumanização e do medo da liberdade. A alfabetização decolonial proposta por Freire convoca a ciência e a tecnologia a serem a favor da humanização, da libertação e da valentia do amor. “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil AMAR” (FREIRE, 2013, p.253).

No próximo performativo capítulo-vereda, aplicaremos as teorias decoloniais, performativas, translíngues e transculturais discutidas acima nos registros gerados pelos educandos e educador, a partir de seus textos escritos e orais. Agora que as veredas teóricas foram expostas, temos a possibilidade de descrever e analisar como nossos entendimentos das práticas translíngues ou das translinguagens, das transculturalidades, do pensamento liminar ou fronteiriço e das (in)visibilidades das identidades performativas aparecem e estabelecem politicamente, ideologicamente e epistemologicamente o espaço transgressivo, o entre-lugar, a terceira margem e a zona de contato que é a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, mais especificamente na cidade de Foz do Iguaçu, em uma instituição emancipatória e transgressiva, que valoriza as descolonizações dos saberes intelectuais dominantes, chamada Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

4. ANÁLISES-TRAVESSIA: AS DECOLONIALIDADES E AS (IN)VISIBILIDADES DAS IDENTIDADES PERFORMATIVAS NAS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSCULTURAIS DOS TRANS-SUJEITOS

*“Esta atividade é a mais complexa, mas a mais interessante. Eu nunca antes sabia nada desta guerra. Desconhecia tudo isto. Assim, esta atividade foi muito interessante porque eu aprendi muito escutando o documentário no português e além de isso, eu conheci esta história muito importante para os países de Argentina, Brasil, Uruguai e sobre tudo do Paraguai. Eu a escolhi porque foi a última atividade, mas é a que nos permite colocar em prova tudo o que a gente aprendeu. É um processo difícil, é mesmo, mas eu gosto disso. A gente está acostumada com o espanhol e para mim vai ser a primeira apresentação no português, **todo un reto**. Tivemos que fazer apresentação e falar sobre o documentário e também contar para nossos companheiros as histórias dos países como o meu, Colômbia, que não tiveram nenhum tipo de contato com esta. Assim, foi importante para lembrar-me os processos da divisão da fronteira do meu país.” (Trecho do Portfólio da educanda colombiana Katia, nível básico)*

“*Todo un reto*”... Em espanhol, essa expressão quer dizer “todo um desafio”... Essas são as palavras da educanda colombiana Katia, integrante da disciplina do nível básico de Língua Portuguesa Adicional, do curso de Arquitetura e Urbanismo, da UNILA. Neste excerto, que faz parte do Portfólio produzido pela estudante, ela descreve como foi interessante e desafiador para ela apresentar uma comunicação sobre a guerra da Tríplice Aliança, um conflito sobre o qual nunca tinha ouvido falar. Interessante também notar que, a partir do aprendizado que ela obteve sobre a Guerra declarada ao Paraguai (1864-1870), pôde se sensibilizar para os processos de divisões de fronteira do seu próprio país, isto é, da Colômbia. Por meio do seu discurso translíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) e transcultural (SOUZA, 2017), esta educanda colombiana visibilizou sua identidade performativa (PINTO, 2007). Ela só aprendeu sobre outras culturas e refletiu sobre sua própria cultura, porque ela pensou além das fronteiras de sua própria cultura, caracterizando um estado permanente de cruzamento entre fronteiras culturais (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013). Podemos dizer que ela pensou transculturalmente, tomando as culturas como entidades abertas, incompletas (GUILHERME & DIETZ, 2014) e heterogêneas (SOUZA, 2017).

A partir da exemplificação presente na epígrafe inicial, este último capítulo-vereda é sobre o fazer ouvir as vozes do Sul, dos oprimidos, visando às transformações para “seres mais”, em seres que enxergarão as fronteiras não só como barreiras ou “situações-limites”, mas também como espaços abertos, porosos, fluidos e cheio de oportunidades e “inéditos-viáveis”. Tais vozes foram ouvidas por meio de três instrumentos de geração de registros que foram aplicados pedagogicamente na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na UNILA, resultando em práxis transformadoras, a partir dos portfólios, do vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata” e do vídeo-documentário “Terra sem Males”. Tais práxis geraram ações e reflexões que serão expostas e analisadas neste capítulo. Ações que caracterizam o *pensar liminar ou fronteiro*, discutido no capítulo anterior. Um pensar que envolve práticas descolonizadoras e desobedientes ao *status quo* dominante.

Os excertos analisados neste capítulo são fundamentais para repensarmos e discutirmos as questões fundadoras do Ciclo Comum de Estudos (CCE)¹⁰⁶, que é desenvolver uma integração solidária, sendo um projeto de todos os povos latino-americanos. Por isso, cabe a nós, professores do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, repensarmos e rediscutirmos o objetivo geral do CCE, que é oferecer ao educando uma base formativa interdisciplinar, eu acrescentaria aqui transdisciplinar, porque vai além das fronteiras disciplinares. A base transdisciplinar se enxerga como aberta, heterogênea e incompleta e, por isso, está sempre em busca de diálogos com outras disciplinas, atravessando outras fronteiras e as suas próprias. Essa base transdisciplinar está sustentada na elaboração do pensamento crítico, do conhecimento contextual da região latino-americana e do entendimento/manejo do espanhol ou português. Também acrescentaria aqui o conhecimento e valorização de outras línguas presentes na universidade, como o guarani, o quéchua, o aymara, o créole, o inglês, o francês, o alemão etc. como línguas adicionais, por meio de políticas linguísticas da própria instituição. Ouçamos a voz da educanda colombiana Amanda, do curso de História, e que, no primeiro semestre de 2016, cursava o nível intermediário de língua portuguesa adicional na UNILA. Neste excerto, ela discorre sobre o Ciclo Comum de Estudos e resume bem o que expusemos acima:

¹⁰⁶ O Ciclo Comum de Estudos (CCE) da UNILA foi descrito no capítulo 2 desta Tese.

*“Finalmente depois de um ano posso falar e **escribir aceptablemente**. Já posso entender a cultura dos brasileiros, já não **siento** muita saudade do meu território porque agora estou construindo um novo território, uma nova família, uma nova nacionalidade que já não é colombiana e nem brasileira, mas **latinoamericana**” (Trecho do Portfólio da educanda colombiana Amanda, nível intermediário II).*

A seguir, analisaremos os registros advindos dos Portfólios dos educandos.

4.1 Análises-travessia advindas dos Portfólios

Primeiramente, analisaremos as (in)visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007) dos trans-sujeitos por intermédio das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014)¹⁰⁷¹⁰⁸, transculturais (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013), presentes nos portfólios¹⁰⁹ dos educandos.

Esse gênero acadêmico foi escolhido porque permitiu que os educandos fizessem com que suas vozes do Sul fossem ouvidas sobre diversos aspectos da disciplina de Língua Portuguesa que cursavam. Eles puderam se expressar sobre o processo de seu aprendizado, sobre o que mais gostaram na disciplina, sobre o que não gostaram, sobre o que poderia melhorar nas aulas, sobre os materiais didáticos utilizados e, inclusive, sobre a didática do educador.

Os educandos foram orientados em sala de aula, a escreverem um Portfólio como trabalho final para o curso de Língua Portuguesa Adicional de nível básico, intermediário I e intermediário II. Neste portfólio, os aprendizes escreveram um texto para ser apresentado como trabalho final contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Na Introdução, eles deveriam se apresentar dizendo de onde vieram, as razões pelas quais escolheram a UNILA para estudarem e se já tiveram contato ou estudado a língua portuguesa. No desenvolvimento, eles escolheriam quatro tarefas distribuídas entre as várias unidades da

¹⁰⁸ As transcrições mantiveram a escrita dos educandos exatamente como elas foram produzidas nos portfólios.

¹⁰⁹ Os nomes dos educandos foram trocados com a finalidade de preservar suas identidades.

coleção “Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, vistas durante o semestre, e teceriam uma análise sobre elas, explicitando suas percepções de aprendizagem, como também as facilidades e dificuldades encontradas durante a feitura da tarefa. Na conclusão, além de avaliarem seu próprio aprendizado e dificuldades encontradas em sala de aula, eles avaliaram a minha didática de educador que ministrou as disciplinas, o material utilizado, bem como dariam sugestões sobre o que poderia ser modificado nas aulas.

Consideramos os portfólios como um gênero acadêmico que, se bem aplicado, pode empoderar o educando, no sentido de que ele pode se expressar, sem temer, sobre o processo de aprendizagem. O portfólio é um excelente momento de reflexão para educandos e educadores repensarem suas práxis. Para os primeiros, porque refletirão sobre suas aprendizagens. Para os segundos, porque refletirão sobre suas práticas pedagógicas. Por isso, o portfólio é um elemento que se aproxima da práxis freiriana (2013) em que a ação gera reflexão e vice-versa, sendo o exato momento em que o educador torna-se um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando torna-se um educando-educador, podendo também ensinar para seus educadores. A seguir, analisaremos alguns trechos dos portfólios gerados nas aulas de Língua Portuguesa Adicional.

O primeiro excerto¹¹⁰ advém do portfólio escrito por um aluno colombiano, que cursa Biotecnologia. No momento em que ele produziu este texto, no primeiro semestre de 2016, estava cursando o nível Básico, no Ciclo Comum de Estudos.

É interessante e necessário afirmar aqui que estamos marcando em negrito apenas os traços da outra língua porque a Tese está escrita em língua portuguesa, pois quando se trata de translinguagens, não se separa os traços das duas línguas, pois é justamente nesse entrelaçamento que estão presentes as práticas translíngues.

Excerto 1

*Nesta atividade eu poderia aprender em que parte **de** Brasil moro, **que a primeira vez veio a este país**, aprendi como está **dividida** Brasil em **sus** muitos estados, pequenos outros muito grandes, na **ubicación** de alguns **de ellos** (entre eles o estado de Minas Gerais **de donde es** nosso professor), que constantemente se **enorgullece** falar)... **também aprendimos** que o clima **es muy** diferente de um estado a outro já que Brasil **es muy grande**... que Brasil tem **una** parte de amazonas onde se encontram animais selvagens **aun***

¹¹⁰ O documento que especifica o padrão utilizado para as transcrições virá nos anexos desta Tese.

[...] Nesta unidade também **aprendimos** que Brasil não é só futebol y samba mas **muchísimas cosas más**, que **la UNILA** se encontra em Foz de Iguaçu, estado de Paraná y que este esta **al sul de Brasil** na fronteira com Paraguai e Argentina, separadas pelo Rio Paraná. (Lucio, educando colombiano, nível básico)

Note-se, nesse excerto, o surgimento de vozes translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) que se adaptam flexivelmente e criativamente aos abismos e cumes da comunicação. O estudante colombiano descreve suas impressões sobre a Unidade 0, denominada “Conhecendo o Brasil”, do livro Brasil Intercultural, utilizado em sala de aula, que versa sobre as imagens que os alunos têm do Brasil. O aluno utiliza palavras que pertencem aos traços linguísticos da língua portuguesa e aos traços linguísticos da língua espanhola, estando esses traços entrelaçados em um mesmo repertório linguístico, como por exemplo, que a *primeira vez veio a esse país, dividida*, ausência do artigo antes de “*Brasil*”, *sus, ubicación, enorgullece, es, muy, aprendimos, donde, y, muchísimas, cosas, más*.

O aluno, usando seu repertório linguístico (GARCÍA & WEI, 2014) em que estão entrelaçadas as duas línguas, constrói sentidos, por meio de um discurso translíngue, em que vai delineando suas vivências em outro país, em contexto de aprendizagem.

É esse linguajamento autopoiético (MATURANA & VARELA, 1998) que permitirá a construção do contraponto transcultural, aberto e incompleto (ORTÍZ, 2002; SOUZA, 2017), quando surge um entendimento novo, um dado contingente, pois, para que o colombiano se adapte ao Brasil, precisa entender o lugar onde está. Essa leitura pelas lentes colombianas e pelo discurso translíngue, visibiliza a identidade performativa (PINTO, 2007) do trans-sujeito e permite a criação de um espaço que não é mais colombiano, nem brasileiro, mas sim um espaço fluido, transcultural e heterogêneo (SOUZA, 2017), um entre-lugar, uma terceira margem, uma vez que a leitura do espaço brasileiro, feita pelo colombiano, permite suas impressões sobre esse espaço.

Destacamos aqui também o fato de que o educando afirma que eu sempre me orgulho em falar do Estado de Minas Gerais, onde nasci e onde vivi por mais de trinta anos. Observamos aqui que, muitas vezes, marco minha identidade mineira por estar longe da família, amigos e da terra onde nasci e vivi por muito tempo e falar das Minas Gerais com orgulho é parecer estar mais perto de todo o amor e conforto que essa terra me trouxe e sempre me traz. O meu discurso de educador performa uma identidade marcada mineira quando a intenção é se sentir mais perto da minha terra natal. Ao mesmo tempo, outras vezes, também posso, por meio da minha fala e dos meus atos, performar identidades da fronteira,

quando por exemplo, falo sobre como a fronteira pode também ser um lugar aberto, inclusivo, fluido e transformador ou quando como um *shawarma*¹¹¹ nos domingos à noite.

O excerto a seguir é de uma aluna haitiana, nível Intermediário II, que cursa Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento.

Excerto 2

Porquoi as-tu peur? (Por que estas com medo?)

Eu fiz uma comparação entre a utilização de palavras (porquês) quanto em francês quanto em português para conseguir entender o uso de “porques”¹¹².

Nós temos:

Português

Porquê

Por que

Porque

Por quê

Francês

Pourquoi

Pour quoi

- 1) ***Pourquoi:** é um advérbio interrogativo utilizado para pedir “qual razão” = “quelle raison”, e com o artigo “le” = “o” (le pourquoi) é também um substantivo.*
- 2) ***Pour quoi:** em duas (2) palavras significa-se: “para que/ para que coisa? – pour quelle raison/ par le fait que?” Pour – preposição e quoi – pronome relativo.*
- 3) *Com a minha grande surpresa existe 4 “porquês” tipo homófono em português. Com isso, percebi a grande diferença no campo linguística. Como eu aprendi na sala de aula com o professor que cada língua é uma língua. (Claire, educanda haitiana, nível intermediário II)*

¹¹¹ A cultura árabe é muito presente nesta Tríplice Fronteira. Foz do Iguaçu tem a segunda maior comunidade árabe do Brasil, ficando atrás somente da cidade de São Paulo. É muito comum vermos mulheres com vestimentas típicas árabes, como os véus, fazendo compras no supermercado, caminhando nas ruas ou estudando nas universidades. E a culinária não foge à regra. O *shawarma* é um prato originalmente do oriente médio, composto de fatias finas de carne de carneiro ou frango, assada em um espeto vertical e servidas no pão árabe com legumes, homus (pasta de grão de bico), labneh (espécie de coalhada parecida com iogurte grego) e outros ... É um hábito comer *shawarma* com os amigos ou pedir um *shawarma* à noite quando você quer comer algo diferente do que tem em casa.

A aluna falou do uso dos “porquês”, um tema que foi trabalhado na Unidade 04 do livro didático “Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Avançado – Níveis 5 e 6”. O livro é dividido em três seções: (1) Ponto de Partida, por meio da introdução de assuntos diversos relacionados ao cotidiano e às culturas brasileiras; (2) Interação, onde são trabalhados, por meio de diferentes gêneros textuais, as compreensões oral e escrita (escuta e leitura, respectivamente) e as produções oral e escrita (fala e textos escritos, respectivamente); e a (3) Análise Linguística, que trabalha a ortografia, a fonética e a gramática. Nessa última seção, muitos aspectos linguísticos da língua portuguesa são trabalhados de forma contrastiva com os aspectos linguísticos da língua espanhola, uma vez que o livro foi produzido por professores brasileiros e argentinos de língua portuguesa adicional para ser utilizado pelo público argentino, bem como para o público hispanofalante em geral. Como a UNILA possui, em sua maioria, alunos cuja língua materna é a língua espanhola, essa coleção Brasil Intercultural pode ser adotada nas disciplinas de Língua Portuguesa Adicional do Ciclo Comum de Estudos. Nota-se que a identidade performativa (PINTO, 2007) da educanda foi visibilizada e construída no momento de produção do seu discurso metalinguístico. Neste caso, a *translinguagem* refere-se aos traços da língua francesa e traços da língua portuguesa, utilizadas pela aluna para que pudesse entender o uso dos “porquês”, em língua portuguesa.

Todo esse excerto é metadiscursivo, pois a aluna utiliza a comparação dos aspectos linguísticos, neste caso o uso dos “porquês”, da sua língua materna, o francês (*pourquoi e por quoi*), para apreender a língua portuguesa. Interessantemente, ela faz a pergunta “*Por que estas com medo?*” no início de sua exposição, ou seja, se por um lado ela busca exemplificar um dos usos dos porquês da língua portuguesa, também pode estar deixando vir à tona um sentimento de medo frente aos desafios que porventura têm buscado vencer, quando escolhe justamente questionar esse medo. Busca, então, acabar com o mistério dos “porquês” em língua portuguesa, pois, por meio da comparação entre as duas línguas, ela conseguiu entender, inclusive se surpreendeu quando disse “*para minha grande surpresa existe 4 ‘porquês’ em português*”, quando em francês existem apenas dois. As *translinguagens* são manifestadas aqui nos traços da sua língua materna, o francês, e nos traços da língua que está aprendendo, o português, a fim de apreender um aspecto linguístico da língua portuguesa e construir sentido para suas práticas de linguagem. Tais traços utilizados nesse excerto fazem parte de um único e mesmo repertório linguístico dessa aluna haitiana.

A identidade performada por essa educanda parece ser um chamado aos educandos não-brasileiros para terem coragem, como já dizia Guimarães Rosa, e enfrentarem seus medos quando se deparam com algo diferente. Por meio de seu discurso, essa educanda performa sua identidade de aprendiz não-brasileira que pode vencer seus medos, aproveitando o fato de estar imersa em uma cultura diferente da sua, e ser capaz de aprender a língua portuguesa por meio da comparação e do contraste com sua própria língua, no caso, a língua francesa. Essa prática pode até ajudá-la a refletir e aprender sobre sua língua materna, corroborando o fato de que aprender uma língua adicional também é aprender e refletir sobre nossa língua materna.

O próximo excerto foi produzido por uma aluna colombiana, do nível intermediário I, que cursa Engenharia de Energia e cursou a disciplina de língua portuguesa adicional no segundo semestre de 2016.

Os próximos excertos serão analisados conjuntamente.

Excerto 3

*Minha crítica **positiva** para o professor é um excelente professor, tem muito conhecimento **por sua língua** como em outras (inglês, espanhol e francês), e é muito bom para **um** aula que tem culturas e línguas diferentes, como o guarani, o crioulo haitiano, o quéchua e o aymara, por que assim eu e meus colegas (hispanofalantes e haitianos) entendemos muito melhor as coisas e o **mesmo** conteúdo. (Melinda, estudante colombiana, nível intermediário I).*

O excerto a seguir foi produzido por uma estudante colombiana do nível básico, do curso de Arquitetura e Urbanismo, que fez a disciplina de Língua Portuguesa Adicional no primeiro semestre letivo de 2016.

Excerto 4

*Eu escolhi esta atividade porque achei interessante me-lembrar das regras do espanhol que as vezes a gente esquece. Lembrando estas e fazendo os exercícios na aula, eu consegui compreender muito melhor. Lembre regras do espanhol e aprendi as de português. ¡Que ótimo! Também não há **sonidos** muito **cerrados** e abertos como em português, eu achei esquisito como são as sílabas tônicas, tipo o acento circunflexo e **a tilde** de nasalidade que como já **falé** nas outras atividades não existem esses **sonidos** no alfabeto do espanhol. A **pronúncia** destas eu achei muito difícil, e ainda é assim, mas com estas regras e as atividades nas aulas de pronúncia eu estou melhorando e tentando avançar no processo. (Katia, estudante colombiana, nível básico)*

Nesses excertos, os alunos consideram que, além da adaptação houve a utilização de várias outras línguas na aula de língua portuguesa, como a língua inglesa, a língua francesa, o crioulo de base francesa, a língua quéchua, a língua guarani e a língua aymara, embora não tenham ocorrido nos portfólios. No excerto da estudante chilena Mirela, ela ressalta o fato de o professor ter domínio de outros idiomas, como o inglês, o francês e o espanhol, além da importância do domínio da sua língua materna, que é o português. A minha identidade performativa de trans-sujeito professor foi visibilizada por meio do discurso translíngue da educanda quando ela afirma que utilizo outras línguas, além da língua portuguesa, em minhas aulas. Faço muito uso do espanhol e do francês em minhas aulas de português como língua adicional porque, uma vez que tenho educandos hispano-falantes e francófonos, realmente acredito que eles podem aprender mais comparando e contrastando as suas línguas maternas com a língua adicional que estão aprendendo. Inclusive, acredito muito que aprender uma língua adicional também faz com que os educandos reflitam e repensem as suas próprias línguas maternas, reaprendendo-as revisitando-as com outros olhares. Tal excerto dialoga com o último excerto da aluna colombiana Alejandra, do nível básico. Quando ela está estudando a acentuação gráfica, em língua portuguesa, além do estranhamento inicial pelo fato de as línguas portuguesa e espanhola terem um sistema de acentuação diferente, salvo algumas regras mais simples, ela também se lembra da acentuação em sua língua materna, o espanhol, quando está estudando a acentuação, em português. Quando fala sobre as diferenças fonéticas entre o português e o espanhol, ela inclusive utiliza palavras do espanhol, como *sonidos* e *cerrados*, *la tilde*, caracterizando a *translinguagem* (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA & WEI, 2014). Tal fato a ajuda a compreender as diferenças e semelhanças, tanto na acentuação da língua portuguesa, como

na da língua espanhola. O uso de outras línguas na sala de aula de PLA, sem que isto seja visto como inadequado, corrobora o pensamento liminar e decolonial (MIGNOLO, 2013), pois a aula não é dada predominantemente nas duas línguas oficiais da UNILA, quais sejam, o Português e o Espanhol, o que faz com que outras vozes, em outras línguas surjam nas práticas translinguajeras e ajudem na criação desse espaço anti-colonizador e decolonial, em que busca-se romper com a hierarquização entre as diferentes práticas de linguagem. O uso e a valorização dessas línguas enaltecem os saberes considerados subalternos, em detrimento do pensamento colonizador dominante do sistema colonial/moderno, fazendo com que os estudantes e o professor possam pensar entre essas práticas translíngues, criando uma forma de viver e de pensar um mundo diferente do *status quo* vigente, por meio das lentes da diferença colonial. Criam, então, um *bilinguajamento* (MIGNOLO, 2013), ou seja, um entrelaçamento e convivência entre as práticas translíngues, que refletirá um engajamento político de luta, de resistência e também de libertação dessas vozes que são, muitas vezes, apagadas pelo sistema dominante. Nota-se aqui que a terceira margem para as *translinguagens* emerge em sala de aula de PLA a partir do momento que o professor permite o surgimento de outras vozes em sala de aula para que elas possam ser negociadas (CANAGARAJAH, 2013), visando o aprendizado de língua portuguesa. Esse espaço refletirá a flexibilidade, o dinamismo, a capacidade crítica e a adaptabilidade que os alunos e o professor devem ter para a construção da autopoiesis (MATURANA & VARELA, 1998) contínua, interminável e processual que caracteriza o linguajamento translíngue. A seguir, outros excertos serão analisados.

Os excertos a seguir, datam do primeiro semestre de 2016 e foram produzidos por uma aluna colombiana, do curso de Biotecnologia da UNILA. Ela cursava o nível básico da disciplina de Língua Portuguesa Adicional quando escreveu o trabalho final, o Portfólio, requisito para ser aprovada nesta disciplina.

Excerto 5

*“Assim, o processo de fazer o portfólio permitiu-me **desarrollar** os meus conhecimentos aprendidos na aula sobre escrever português. Lembro que o professor sempre fala “existe português escrito e existe português falado” e é assim mesmo. Agora **entiendo** muito mais isso. E ótimo fazer isso, porque assim como apresentação é a primeira que **hago** em português, também é meu **primer trabajo no Português**. Permite-me analisar todo o processo das aulas e **reflexionar** sobre isso”. (Maria Paula, educanda colombiana, nível básico)*

Este excerto pertence à última parte do Portfólio, a conclusão, em que a estudante teria que refletir sobre seu aprendizado durante a disciplina de Língua Portuguesa Adicional. Nota-se que a translanguagem português/espanhol (GARCÍA & WEI, 2014), marcada pelas palavras em língua espanhola em negrito, aparece em seu excerto. Isso significa que a linguagem presente neste excerto é autopoietica (MATURANA & VARELA, 1998), pois para sobreviver e se fazer entender, essa linguagem precisa ser criada e reproduzida pela estudante, que recorre a todo o seu repertório linguístico, que entrelaça traços da língua portuguesa e traços da língua espanhola. Isso também evidencia o caráter incompleto, inconcluso e infundável da linguagem, trazendo à tona a capacidade e necessidade da sua adaptação aos cumes e crateras da comunicação para reprodução, para a produção de sentidos, para se fazer entender. Tal caráter de incompletude da linguagem também caracteriza o habitar e o viver entre as práticas de linguagens (MIGNOLO, 2013), evidenciando um entre-lugar, um terceiro espaço possível de ser vivido e habitado. Destaco que as translanguagens (GARCÍA & WEI, 2014) também podem aparecer dentro da própria língua portuguesa, sobretudo quando ela cita o que eu disse sobre “existir o português escrito e o português falado”. Consideramos aqui que traços da oralidade no texto escrito e traços do texto escrito na oralidade também podem ser considerados como translanguagem dentro de uma mesma língua pois, como afirma Canagarajah (2013), somos translíngues em nossas próprias línguas, já que, para o autor - com quem concordamos - não existem sujeitos monolíngues. A estudante também enfatiza a reflexão sobre sua própria aprendizagem, dizendo que foi o seu *primer trabajo* escrito em língua portuguesa. Isso só foi possível porque esta aluna deixou seu país, a Colômbia, e veio para a Tríplice Fronteira, no Brasil, com o objetivo de estudar na UNILA. Este trânsito cultural feito pela aluna caracteriza a transculturação (SOUZA, 2017), pois, por meio desse movimento, ela entrou em contato não somente com a cultura brasileira, mas com várias culturas latino-americanas e caribenhas presentes na sala de aula. A ideia de incompletude e entrelaçamento também está presente nas culturas, as quais estão em constante processo de transformação e movimento (GUILHERME & DIETZ, 2014). A estudante colombiana trouxe significados de sua cultura consigo para a fronteira. E a partir desse contato, ela visibilizou, por meio de seu discurso translíngue e transcultural, sua identidade performativa (PINTO, 2007) de uma educanda colombiana que habita a fronteira, produzindo um terceiro lugar, algo novo, inédito e contingente, que foram essas reflexões escritas sobre o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Tal terceiro espaço produzido pela estudante pôde transcender suas

fronteiras físicas, linguísticas e emocionais, caracterizando a sala de aula de PLA na fronteira como um espaço fluido, aberto e poroso, onde a estudante fez a sua voz ser ouvida.

O excerto número 6 é de um estudante colombiano, do curso de Biotecnologia. Tal excerto foi produzido no primeiro semestre de 2016, quando os estudantes de nível básico também tiveram que construir o Portfólio como trabalho final para a disciplina.

Excerto 6

*“En esta aula eu gosté de português já que eu pensei que não poderia falar algum idioma **aparte de** espanhol então eu **falé** nossa senhora eu posso ouvir, pensar, lembrar e falar português então **fique** feliz e **quiero** falar muito português, inglês, **créole**¹¹³ e mais.”*
(Leonardo, educando colombiano, nível básico)

A identidade performativa desse educando é visibilizada por meio das translanguagens (GARCÍA & WEI, 2014), manifestadas pelas palavras em negrito, quando o aluno faz uso, ora da língua portuguesa, ora da língua espanhola. Essa linguagem autopoietica (MATURNA & VARELA, 1998) permite ao aluno expressar suas reflexões quando ele se vê capaz de aprender a língua portuguesa, e por meio desta conquista, obter um estímulo para estudar outras línguas como o inglês e o *créole* haitiano. Muito interessante notar que esse estudante valoriza o aprendizado da língua *créole* haitiana. Em razão do seu contato com outras culturas, principalmente as culturas haitianas presentes na sala de aula, ele criou um terceiro espaço, um espaço novo, por meio da transculturação (SOUZA, 2017) quando ele se sensibiliza para o estudo da língua crioula; uma língua que não é valorizada pelo sistema colonial acadêmico e nem mesmo pela sociedade latino-americana e caribenha. Assim, o estudante ressalta a questão da descolonização dos saberes acadêmicos e coloniais e valorização dos saberes subalternos e marginalizados (MIGNOLO, 2013) quando se sensibiliza para o aprendizado da língua crioula. Outro ponto que merece destaque é o fato de o estudante utilizar traços da oralidade da língua portuguesa quando ele diz *nossa senhora*

¹¹³ O **créole haitiano** (*kreyòl ayisyen*), também conhecida como *criollo*, é uma das línguas oficiais do Haiti, sendo falada por quase toda a população do país. Muitos haitianos falam quatro línguas: *créole*, francês, espanhol e inglês. A outra língua oficial do Haiti é o francês, idioma no qual o *criollo* do Haiti se baseia, sendo que 90% do seu vocabulário vêm dessa língua.
<https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana> Acesso em 01/02/2018.

em um trabalho acadêmico formal e escrito que é o Portfólio. Isso também caracteriza a prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013). E tudo isso está materializado na linguagem autopoietica, translíngue, transcultural e decolonial desse estudante, que habita e vive entre as práticas de linguagens, em um terceiro espaço, em uma terceira margem.

O excerto 7 pertence ao estudante Jesús, de El Salvador, do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, nível Intermediário I.

Excerto 7

*No Brasil tem muita música boa e que quase **nadie conoce mucho**. Eu percebi que a música que os **hispanoablantes** escutam não escutam a maioria dos brasileiros, aconteceu com um colega que a gente estava escutando música muito antiga, música legal para nós, nós falamos “**música del recuerdo**” e ele ficou **sorpreendido** e não gostou da música. (Jesús, educando salvadorenho, nível Intermediário I)*

O aluno salvadorenho utilizou seu repertório linguístico para externar sua opinião sobre uma manifestação artística muito comum no Brasil: a música. Por meio de suas práticas translíngues, ele ressaltou que, em seu país e nos países dos colegas hispanoablantes, escutar música antiga ou *musica del recuerdo* é uma prática comum entre os jovens. Esse fato deixou o colega brasileiro *sorpreendido*, pois, no contexto onde estavam, não era uma prática comum que os jovens brasileiros escutassem músicas antigas. Escutar *música del recuerdo*, para ele, é uma maneira de resgatar a voz cultural de seu país e de visibilizar sua identidade performativa e é, ao mesmo tempo, uma maneira de o aluno estar mais próximo da sua família e de seus amigos. Para esse aluno salvadorenho, os brasileiros deveriam conhecer mais a música brasileira. Em sua opinião, infelizmente, quase *nadie conoce mucho* (ninguém conhece muito), o que impede que, tanto os mais velhos como os mais jovens, possam usufruir dessa manifestação cultural brasileira. O contato desse aluno salvadorenho com a cultura brasileira fez emergir um novo espaço transcultural (SOUZA, 2017), um espaço heterogêneo e fluido onde, por meio de sua influência, ele poderá fazer com que seu colega brasileiro escute e valorize a música antiga brasileira e quiçá, a *música del recuerdo* que tanto lhe apraz.

O excerto 8 pertence, mais uma vez, à aluna haitiana Claire, que cursa Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento. No momento em que ela produziu este discurso, estava cursando o nível Intermediário II no Ciclo Comum de Estudos. Este registro pertence à Introdução do Portfólio escrito pela educanda.

Excerto 8

Eu sou Claire, Haitiana de etnia negra. Deixei o Haiti no dia 30 de novembro de 2014 e cheguei no Brasil no dia 1 de dezembro na cidade de Porto Alegre. Entrei no país sem saber nada na língua portuguesa e entrei na Unila no dia 20 de fevereiro de 2015, sem saber quase nada de português. Foi assim: eu, meu destino e a Unila. (Claire, educanda haitiana, nível intermediário II)

Em sua apresentação, a aluna haitiana já marca sua etnia logo no começo do seu discurso, afirmando e performando discursivamente suas identidade complexas, provisórias, em constante transformação e que se performatiza nessa narrativa não só pelo discurso, mas também pelo corpo, por ser da etnia negra e ainda por ser haitiana, por estudar na Unila, por ser uma imigrante que saiu do seu país por motivo de catástrofe ambiental, por não saber quase nada em português, que fala francês e crioulo, etc. Isso é muito significativo, uma vez que ela já começa seu discurso com essas informações. Apesar de parecer tautológica, essa informação inicial faz toda a diferença e sentido, trazendo uma série de implicações quando conectamos essa aluna haitiana de etnia negra, que fala a língua crioula haitiana e a língua francesa, ao contexto onde ela está inserida, isto é, no Brasil, na cidade de Foz do Iguaçu, estudante da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, onde a maioria dos alunos são lusófonos ou hispanofalantes. Ela já marca seu lugar neste contexto fronteiriço, performando sua identidade por meio do seu discurso. Ela produz um discurso translíngue com traços linguísticos da língua portuguesa, pois tem que utilizar esses traços para ser avaliada, mas, em seu repertório linguístico, além dos traços linguísticos da língua portuguesa, também estão subjacentes traços da língua francesa e da língua crioula de base francesa. Nota-se também que, em 2015 ela pouco sabia a língua portuguesa e, percebe-se que, em 2016, época em que ela produziu este discurso, ela já domina a modalidade escrita da língua portuguesa.

O excerto 9 também pertence à educanda haitiana Claire. Porém, ele veio como anexo no portfólio escrito pela aluna.

Excerto 9

Ser estrangeira!

É um pequeno texto que produzi, e que expressa basicamente alguns sentimentos que alguém pode ter quando é estudante na Unila e nativa de outras línguas que não seja a Portuguesa, nem espanhola.

Ser estudante estrangeira numa faculdade brasileira que tem (2) línguas oficiais, por exemplo portuguesa e espanhola e quando você não sabe falar nenhuma destas línguas e somente fala, por exemplo o creole e o francês, imagina o efeito que isso pode haver sobre: 1) os professores que as vezes não conseguem explicar com palavras, em falar alto, como se isso poderia ajudar, nem por gestos, que as vezes não ajudar e que de qualquer maneira ele deve ajudar você para tirar dúvidas. Quais sentimentos tudo isso pode levar em uma estrangeira? 2) os colegas que sempre estão pedindo: -como se faz? Você entendeu os professores? -as suas notas estão em português? Como você faz para passar nas provas, se você não fala nem português nem espanhol? -NOSSA!!!! Brrrrrr!!!! -QUE CHATO!!! Quais sentimentos todo isso pode levar em uma estrangeira? 3) quando o professor pede para fazer um trabalho ou um seminário em grupo. Quem vai querer colocar uma estrangeira? Imagina a situação do professor quando você vai falar-lhe que você ainda não tem grupo e que deve fazer de qualquer jeito para de entrosar em um grupo. Quais sentimentos todo isso pode levar em uma estrangeira? 4) quando finalmente a gente acha um grupo, só imagina o comportamento dos outros membros de grupo que estão com medo de deixar algo para você fazer... Quais sentimentos tudo isso pode levar em uma estrangeira? Gente, você tem capacidade de falar sua língua, eu também tenho essa capacidade de falar a minha e até a sua, é verdade que eu estou ainda novinha, mas isso não significa que eu não tenho inteligência como vocês. Para de me levar a mal. Chega com essa discriminação! Gente, que quero que você fica sabendo que eu não preciso de seus tratamentos especiais, por favor me deixem crescer porque como você estou aqui para estudar. Tais são os sentimentos e voz de uma estrangeira. (Claire, educanda haitiana, nível intermediário II)

Já pelo título “Ser estrangeira”, a aluna visibiliza sua identidade performativa de educanda não brasileira e já se posiciona como alguém que vem de fora do país e, de repente, se insere no contexto trinacional da UNILA. O primeiro parágrafo é uma justificativa das razões pelas quais ela decidiu escrever essas linhas. Tais linhas começam a refletir sobre alguns sentimentos, ou dificuldades que uma estrangeira, que não fala nem a língua portuguesa e nem a língua espanhola, línguas consideradas oficiais na UNILA, enfrenta na fronteira. A partir dessas primeiras linhas, já começa a despontar a voz desse trans-sujeito do fundo do rio, digo isso porque esse discurso translíngue contempla o que García e Seltzer (2016) chamam de corrente translinguajeira. Para as autoras, essa corrente funciona como

uma correnteza de um rio e o discurso translíngue pode estar na superfície dessa terceira margem, desse entre-lugar, ou no fundo do rio. O professor deve aprender a ler esse rio, sabendo buscar as informações na superfície, aquelas que podem ser vistas e ouvidas, ou em suas profundezas, estando apagadas, enterradas. Se o discurso translíngue está na superfície, ele pode ser visto, pois está manifestado pela presença de duas ou mais línguas. Entretanto, ele pode estar no fundo do rio, o que acontece nesse discurso da aluna haitiana. Ela escreve o discurso em língua portuguesa, uma vez que a tarefa será avaliada nessa língua e esses traços linguísticos lusófonos vêm de um único repertório linguístico. Às vezes, precisamos fazer uso apenas de uma língua dentre todas as outras que compõem um único repertório linguístico, escolhendo somente uma em específico, neste caso a língua portuguesa, para liberar e desenterrar as vozes que estão apagadas. E é isso que a aluna haitiana realiza em seu discurso. A translinguagem está presente mesmo se o discurso está sendo manifestado somente em uma língua. O que está sendo manifestado em língua portuguesa é o que está nas profundezas, na terceira margem e entre-lugar desse rio. A identidade performativa da educanda emerge do fundo desse rio. O que está por trás desse discurso translíngue em língua portuguesa? Deve haver algo. Deve haver uma corrente querendo desbravar essas profundezas e rumar diretamente para a superfície, querendo se mostrar e se expressar a fim de que possamos escutá-la e aprender algo com ela. O discurso translíngue emerge da interação cognitiva e social da aluna haitiana e nós, educadores, devemos aprender a ler essa corrente que flui intensamente, a ler esse rio que corre perenemente. Então, o que está nas profundezas desse rio haitiano? Por meio da visibilidade das identidades performativas da educanda haitiana, foram criados espaços para o surgimento de vozes translíngues, transculturais e decoloniais que se adaptam flexivelmente e criativamente aos abismos e cumes da performance comunicativa. A aluna desenterra sua voz das profundezas do rio, performando sua identidade e elencando os motivos que a fizeram sofrer enquanto uma aluna negra haitiana que não falava nem português e nem espanhol.

O primeiro motivo é *os professores que as vezes não conseguem explicar com palavras em falar alto, como se isso poderia ajudar, nem por gestos, que as vezes não ajudar e que de qualquer maneira ele deve ajudar você para tirar dúvidas. Quais sentimentos tudo isso pode levar em uma estrangeira?* O discurso translíngue da aluna chega à superfície do rio inteligível quando conseguimos ler por meio de seu discurso que falar alto, seja em língua portuguesa ou em língua espanhola, e gesticular muito, não resolve as dúvidas da aluna que não compreende essas línguas. O segundo motivo é *os colegas que sempre estão*

pedindo: -como se faz? Você entendeu os professores? –as suas notas estão em português? Como você faz para passar nas provas, se você não fala nem português nem espanhol? – NOSSA!!!! Brrrrrr!!!! –QUE CHATO!!! Quais sentimentos todo isso pode levar em uma estrangeira? Nesse segundo excerto, nota-se que, por meio da onomatopeia Brrrrrr!!!! ela desabafa e libera sua voz que, até então não foi ouvida, se queixando agora da falta de sensibilidade dos colegas que estão sempre pedindo uma confirmação dela sobre o entendimento das disciplinas que ela cursa, sabendo que ela é francófona. A terceira razão é quando o professor pede para fazer um trabalho ou um seminário em grupo. Quem vai querer colocar uma estrangeira? Imagina a situação do professor quando você vai falar-lhe que você ainda não tem grupo e que deve fazer de qualquer jeito para de entrar em um grupo. Quais sentimentos todo isso pode levar em uma estrangeira? O terceiro motivo diz respeito ao sentimento de exclusão sofrido pela aluna, bem como as dificuldades enfrentadas por ela para ser incluída. A liberação dessa voz por meio do discurso translíngue mostra a falta de sensibilidade dos professores e colegas referente à exclusão dessa aluna haitiana. O quarto e último motivo envolve uma série de aspectos:

quando finalmente a gente acha um grupo, só imagina o comportamento dos outros membros de grupo que estão com medo de deixar algo para você fazer... Quais sentimentos tudo isso pode levar em uma estrangeira? Gente, você tem capacidade de falar sua língua, eu também tenho essa capacidade de falar a minha e até a sua, é verdade que eu estou ainda novinha, mas isso não significa que eu não tenho inteligência como vocês. Para de me levar a mal. Chega com essa discriminação! Gente, que quero que você fica sabendo que eu não preciso de seus tratamentos especiais, por favor me deixem crescer porque como você estou aqui para estudar. Tais são os sentimentos e voz de uma estrangeira. (Claire, educanda haitiana, nível intermediário II)

Primeiramente, ela descreve a sensação de insegurança e desconfiança quando está prestes a pertencer a algum grupo de trabalho. A seguir, ela discorre sobre o fato de que todos podemos falar línguas. Ela diz que pode falar a língua dela e a língua dos colegas, sejam elas português ou espanhol. Nota-se, que essa aluna apresenta um alto nível de proficiência na modalidade escrita da língua portuguesa. Por conseguinte, ela desabafa, pedindo para os colegas pararem de a levarem a mal, demonstrando sua insatisfação e chegando a afirmar que é discriminada. Ela finaliza dizendo que ela não precisa ser tratada como especial, pois é igual aos outros, refletindo sua necessidade de inclusão e de respeito por ser diferente. Por fim, ela utiliza palavra *voz*, que emerge do fundo do rio para ser manifestada em sua superfície. Essa emergência caracteriza a passagem do “ser” para o “ser mais”, isto é, quando o oprimido toma consciência do seu mundo opressor e começa a se libertar das amarras que o prendia. Tal emancipação fará com que a educanda enxergue a

fronteira como um espaço aberto e fluido e não com barreira. Tal manifestação traduz a função do discurso translíngue que é dar voz àqueles que estão à margem do processo educacional, por meio do linguajamento que é um processo cognitivo, social, contínuo e infundável, que está sempre criando novos espaços transformadores inclusivos, visando à justiça social.

Esse discurso translíngue também reflete a transculturação (SOUZA, 2017), pois é por meio da interação entre a cultura haitiana e as diversas outras culturas latino-americanas e caribenhas que se encontram em sala de aula que surge o entre-lugar. Primeiramente, a aluna elenca as diferenças, resumidas em todos os desabafos, para então, criar uma nova realidade transcultural. Realidade essa que surgirá por meio do respeito e da negociação dessas complexas identidades, para que possa surgir uma nova realidade que não é estática, fixa ou dominante, mas sim fluida, dinâmica e transformadora. Nota-se também que o discurso autopoietico (MATURANA & VARELA, 1998) transformador produzido pela aprendiz haitiana se enquadra nos discursos dominantes da universidade. Os discursos dominantes na UNILA são manifestados nas línguas consideradas oficiais da universidade: a língua portuguesa e a língua espanhola. Apesar de o discurso ter sido produzido em língua portuguesa, uma vez que o portfólio é uma atividade final da disciplina de língua portuguesa, seu conteúdo discursivo é transgressor e transformador, pois ele almeja espaço e respeito aos falantes do *créole* haitiano¹¹⁴, que estão inseridos na UNILA. Ele almeja inclusão e justiça social para aqueles que se sentem excluídos nesse contexto específico. Isso caracteriza o pensamento liminar (MIGNOLO, 2013) que resgata das profundezas do rio o discurso anti-dominador e anti-colonizador. A seguir, analisaremos mais um excerto desta educanda.

Os excertos 10 e 11 também pertencem à educanda haitiana Claire. O excerto 10 faz parte da Introdução do portfólio e o excerto 11 faz parte da Conclusão. Ambos os excertos serão analisados conjuntamente.

Excerto 10

...Depois do primeiro semestre eu comecei a me acostumar com a língua portuguesa e com a integração, que mudou tudo na minha vida. (Claire, educanda haitiana, nível Intermediário II)

¹¹⁴ Esse comentário também vale para aqueles alunos da UNILA que falam línguas indígenas como o guarani, falado pelos paraguaios e argentinos, o aymara, falado pelos bolivianos, o quéchuá, falado pelos peruanos e bolivianos etc...

Excerto 11

A realização deste portfólio foi o trabalho mais maravilhoso que eu fiz desde que estou na Unila. Eu adorei comentar sobre a Unidade, na verdade eu estou sempre com sentimento de insatisfação de mim, da minha aparência, da minha capacidade..., mas na verdade gostei de trabalhar sobre cada uma das unidades que eu escolhi, porque aprendi muitas coisas que não são matemática, nem biologia mas, que são coisas do dia a dia, e que eu acho que a gente deve saber. (Claire, educanda haitiana, nível Intermediário II)

Esses dois trechos, o da Introdução e o da Conclusão, apesar de mostrarem que a aluna sofre um pouco com a sua baixa autoestima, ela se mostra satisfeita com seu aprendizado, pois, por meio do ambiente dinâmico de negociação entre os vários repertórios linguísticos presentes em sala de aula, e por meio do portfólio, ela pôde deixar sua voz emergir das profundezas do rio em razão das oportunidades, flexibilidades e criatividade que ela soube aproveitar nesse entre-lugar, nessa terceira margem.

A seguir, analisaremos os excertos referentes às apresentações orais sobre o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata”.

4.2 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata”

Este documentário foi escolhido para esta Travessia por dois motivos. Primeiro, por ser um documentário que traz diferentes visões da guerra, pelas lentes dos quatro países envolvidos, quais sejam, o Paraguai, a Argentina, o Brasil e o Uruguai, dando-nos um panorama geral que vai desde a formação dos seus Estados Nacionais até as causas, desenvolvimento e consequências do conflito para os países envolvidos. Segundo, por ter sido um evento que teve sérias consequências para todos os quatro países que formam o Cone Sul latino-americano, principalmente para o Paraguai, sendo a cidade de Foz do Iguaçu um ponto estratégico para esta guerra, por estar localizada na Tríplice Fronteira entre o Paraguai, a Argentina e o Brasil e, por isso, possuindo várias ruas e escolas com nomes de personagens que combateram na guerra. Este tema sobre a Guerra declarada ao Paraguai é um conflito polêmico e repleto de interpretações que ora convergem, ora divergem. Se

tomarmos a perspectiva decolonial, vilões e heróis podem ser construtos extremamente relativos e subjetivos. Ressaltamos aqui o decolonial, transgressivo e corajoso fato de que o Paraguai registra a resistência do idioma indígena guarani frente à língua do colonizador. O guarani¹¹⁵ é, inclusive, língua oficial do país, fazendo com que a elite dominadora aceite a importância dessa língua-cultura para todo o povo paraguaio. Isso torna o Paraguai um país transgressivo, decolonial, corajoso e, por isso, relevante para esta Tese-Travessia.

A turma de nível básico, onde 50% dos educandos eram paraguaios, foi a turma escolhida para a realização dessa geração de registros. Os educandos foram divididos em grupos e deveriam fazer apresentações orais de, no máximo 30 minutos, sobre o assunto abordado no documentário. Todos os integrantes dos grupos deveriam falar. Os educandos prepararam apresentações em *power point*. A turma foi dividida em quatro grupos, cada um representando um país envolvido na Guerra declarada ao Paraguai. Cada grupo deveria falar sobre a perspectiva do país que ele representaria, bem como sobre o conteúdo do episódio do documentário. Por exemplo, para esta geração de registros específica, o primeiro grupo falou sobre a perspectiva uruguaia e sobre o que foi dito no primeiro episódio. O segundo grupo falou sobre a perspectiva paraguaia e sobre o conteúdo do segundo episódio. O terceiro grupo falou sobre a perspectiva argentina e sobre o que foi dito no terceiro episódio, enquanto o quarto grupo falou sobre a perspectiva brasileira e sobre o conteúdo do quarto episódio. Para os alunos que não eram de nacionalidades envolvidas no conflito, foi pedido que eles expusessem sobre algum conflito que seu país vivenciou com outro e que opinassem sobre a Guerra declarada ao Paraguai. Por exemplo, os alunos colombianos expuseram sobre conflitos em que a Colômbia esteve envolvida, já os salvadorenhos expuseram sobre o conflito que tiveram com Honduras, enquanto os bolivianos discorreram sobre a guerra contra o Chile e o Peru. Já os alunos de nacionalidades envolvidas na Guerra declarada ao Paraguai também deveriam expor suas percepções sobre o conflito. Com o consentimento dos educandos, todas as apresentações orais foram gravadas para que eu pudesse gerar os registros para esta Tese-Travessia.

A seguir, as análises sobre uma guerra polêmica, sem uma verdade única, em que não há um lado certo e um lado errado, considerada a maior guerra da América do Sul, em

¹¹⁵ No entanto, torna-se importante ressaltar que, para que uma língua indígena fosse eleita como oficial do país, como o guarani, muitas outras línguas indígenas tiveram que ser silenciadas.

que não houve uma única causa, um único fator causador. Uma guerra em que a grande questão foi a definição das fronteiras, tornando-se uma grande tragédia humana.

Analisaremos, agora, as visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1997; PINTO, 2007) dos trans-sujeitos por intermédio das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014)¹¹⁶¹¹⁷, transculturais (SANTIAGO, AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013) presentes nas apresentações orais dos educandos sobre o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata”¹¹⁸.

Todos as interações apresentadas a seguir foram produzidas por mim e pelos alunos do nível básico da disciplina de Língua Portuguesa Adicional, pertencente ao Ciclo Comum de Estudos da UNILA.

O excerto a seguir foi produzido por mim, pelo aluno equatoriano do curso de Engenharia Civil e pela aluna equatoriana do curso de Biotecnologia.

Excerto 12

*Carlos: Eu só vou dar **mi perspectiva desde el punto de vista de Ecuador**. É... Ecuador não se **intervino** nesta guerra. Ecuador formou uma **quádrupla aliança**... Ecuador só **hizo eso**, mas não **intervino**.*

*Professor: **Quádrupla? Mas com quem?***

*Carlos: era uma aliança que **tenía Lationoamérica**...*

Professor: Outra guerra isso, né?

*Carlos: **No! La guerra del Plata**...*

Professor: Teve alguma guerra que o Ecuador apoiou a Colômbia contra o Peru ou vice versa, Peru e Ecuador contra a Colômbia?

*Clara: Colômbia **robó** nosso território. Peru **robó** nosso território!*

¹¹⁷ As transcrições mantiveram a fala dos educandos exatamente como elas foram produzidas nas apresentações orais.

¹¹⁸ Os nomes dos educandos foram trocados, a fim de preservar suas identidades.

Neste excerto, o aluno equatoriano dá a sua perspectiva do seu país, Equador, na Guerra do Paraguai. Foi pedido aos alunos que não fossem argentinos, paraguaios ou uruguaios, que relacionassem a Guerra do Paraguai com seu país ou que também falassem de outras guerras vivenciadas por seus países. Sabe-se que este conflito envolveu diretamente quatro países, quais sejam, Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai, sendo que os três primeiros países formaram uma Tríplice Aliança contra o Paraguai. O aluno equatoriano dá a perspectiva do Equador na guerra e, de acordo com ele, o Equador formou uma quádrupla aliança com os países que já compunham a Tríplice Aliança, isto é, com a Argentina, com o Brasil e com o Uruguai. Entretanto, para dar essa informação, o aluno fez uso de todo o seu repertório linguístico, utilizando palavras e expressões em língua portuguesa e em língua espanhola como, por exemplo, “mi perspectiva desde el punto de vista”, “hizo”, “eso”, “intervino”, “tenía Latinoamérica”, la Guerra del Plata entre outras, caracterizando a prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013) e o pensamento fronteiriço ou liminar de Mignolo (2013), uma vez que pensar, viver e habitar entre as práticas de linguagens é uma forma de resistência ao discurso colonizador monolíngue e, ao mesmo tempo, uma maneira de lutar pelo empoderamento das vozes marginalizadas do Sul. O uso dessa prática translíngue nos remete ao que Canagarajah (2013) diz sobre o rompimento do paradigma monolíngue, decolonizando o *status quo* dominante em que temos uma língua para uma nação e uma variedade ou dialeto para uma região. É essa linguagem autopoietica (MATURANA & VARELA, 1998) que permitirá a construção do contraponto transcultural (ORTÍZ, 2002), quando surge um entendimento novo, um dado contingente, que nem eu sabia. Por esta razão, eu pergunto a que guerra o aluno colombiano estava se referindo. Nota-se que, após a resposta do aluno, dizendo que era uma aliança “que tenía Latinoamérica” eu ainda insisto, perguntando se isso era outra guerra e o aluno responde: “No! La Guerra del Plata”. É interessante notar aqui que o aluno, por meio de sua translíngua (GARCÍA & WEI, 2014) traz um dado novo transcultural (ORTÍZ, 2002) para todos na sala de aula, inclusive para mim. Houve uma quebra de expectativa aqui com relação aos meus conhecimentos prévios sobre o conflito. Eu fui surpreendido pela resposta do educando, pois eu achei que ele estava falando de outro conflito, quando na verdade, estava falando da guerra declarada ao Paraguai. Tal fato corrobora a ideia de que os alunos também ensinam a nós, professores-educadores, e aos outros alunos, corroborando a linguagem como prática social e dialógica, enquanto os professores também aprendem com os alunos. Esse dado novo se reflete no transcultural justamente pelo fato de ele advir do contato do aluno equatoriano com um tema que envolvia outras culturas, como as paraguaias, brasileiras, uruguaias e argentinas. Aqui,

trazemos Guilherme e Dietz (2014) para a análise, pois esse dado novo sobre a Guerra do Paraguai, trazido pelo aluno equatoriano, só foi possível em razão do trânsito das culturas dentro da sala de aula de PLA. Tal trânsito foi alimentado pela incompletude das culturas, e por isso, pela necessidade de elas sempre estarem em movimento em suas heterogeneidades (SOUZA, 2017), em busca de outras culturas que possam fazê-las ampliar não somente suas fronteiras como também em seus interiores, criando assim, terceiras margens e entre-lugares. E esses contatos se deram na fronteira, trazendo-nos a ideia de que a fronteira não só limita ou obstaculiza, mas pode ser um espaço fluido, líquido e poroso que também abre nossas mentes para outras perspectivas e possibilidades. Por isso, a transfronteira significa aquela que vai além dos seus muros, que transpõe as barreiras e amplia os horizontes e que inclui outras culturas. Ao fazer uso desse repertório, o aluno empodera sua voz equatoriana, até então ausente do discurso oficial sobre a Guerra, que inclui somente quatro nacionalidades. Ao enunciar e visibilizar essa identidade equatoriana, ele produz efeitos que constroem aquilo que ele alega dizer com sua prática de linguagem iterável e ritualizada e isso fez com que ele resgatasse sua voz que deu vida e visibilidade à sua identidade performativa (PINTO, 2007). Essa sua identidade foi construída na e pela sua prática translíngue no momento de sua fala. Ela não foi pré-concebida, mas sim construída no e pelo seu discurso translíngue.

A seguir, eu pergunto se houve outra guerra, além da Guerra do Paraguai, em que o Equador apoiou a Colômbia contra o Peru ou se o Equador apoiou o Peru, ficando contra a Colômbia. Nota-se aqui que eu instigo os alunos a falarem mais sobre outros conflitos. Aqui, eu performo minha identidade de sujeito provocador no sentido de estimular os alunos a interagirem na sala de aula. A partir de então, uma aluna equatoriana responde que o Peru “robó” o território equatoriano e também afirma que a Colômbia “robó” o território equatoriano¹¹⁹. Neste caso, a identidade performativa (PINTO, 2007) da estudante foi manifestada por meio de sua translíngua (GARCÍA & WEI, 2014). Destaco aqui o fato de que, nesta performance, a educanda reforçou sua identidade de equatoriana que sofreu e perdeu um território para a Colômbia. Tal performance identitária pode representar o sentimento de toda uma população-nação. Por isso, as identidades performativas são também contraditórias. Ao mesmo tempo que estamos em contextos de fronteira e nos permitimos e nos sensibilizamos para as relativizações culturais, para o respeito com as outras culturas e para o etnorrelativismo, também nos mostramos ser essencialistas, nacionalistas e, muitas

¹¹⁹ Não houve mais registros desta aluna para explorarmos um pouco mais o que a ela quis dizer com “robó”. Sua reação foi tão enfática e passional que ela optou por não mais discorrer sobre o assunto.

vezes, etnocêntricos sem, muitas vezes, nos darmos conta de que estamos sendo assim. Somos humanos e, por isso, contraditórios. Nossas performances identitárias assim também o são. Cabe a nós, professores, termos sensibilidade inter/transcultural para sabermos negociar esses ruídos e tensões advindos dos constantes trânsitos, interações e contradições que ocorrem entre as diversas culturas na sala de aula de PLA, em contexto transfronteiriço. Tais movimentos entre as culturas não estão livres de alguns choques ocasionais. Eu, como professor de PLA, devo promover o pensamento crítico por meio da desconstrução dos saberes dominantes no sentido de valorizar e escutar as vozes dos outros, exercitando suas alteridades, a fim de enaltecerem suas visões etnorrelativistas em detrimento de suas visões etnocêntricas.

O excerto seguinte resultou da interação entre mim, uma aluna boliviana do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, um aluno paraguaio do curso de Engenharia de Recursos Renováveis e uma aluna boliviana do curso de Biotecnologia.

Excerto 13

***Maria:** Vou falar um pouco da guerra entre Paraguai e Bolívia, não sei como a eles **les enseñan**... A nós nos fala que, a verdade nós **esquecimos de eso** território e quando Paraguai **vino para ahí** foi mais um descuido de nós...*

***Professor:** O território já era paraguaio ou boliviano?*

***Maria:** Era boliviano!*

***Alunos paraguaios:** Era paraguaio!*

***Maria:** Segundo me **enseñaron** era boliviano...*

***Jorge:** Sobre a perspectiva que me ensinaram, a Bolívia **perdiu** a guerra contra o Chile. Então, não tinha saída **sob** o mar, não tinha rios, não tinha saída. Então, **fuleron** para o Chaco para tomar e ali eles ficariam com o rio Paraguai para sair para o mar, mas ainda assim não conseguiram...*

Rafaela:** **El Chaco ya era contestable desde la Guerra de la Triple Alianza.

Como foi pedido aos alunos que não tivessem suas nacionalidades diretamente relacionadas à Guerra declarada ao Paraguai, que também falassem sobre os conflitos de

seus países, a aluna boliviana começou a discorrer sobre a Guerra do Chaco¹²⁰. Em sua construção da autopoiesis (MATURANA & VARELA, 1998) contínua, interminável e processual que caracteriza a prática translíngue, a aluna boliviana inicia seu discurso ressaltando o que a eles bolivianos “les enseñan” sobre a Guerra do Chaco. Ressalto aqui o fato de a educanda boliviana marcar seu lugar de fala por meio da performance de sua identidade boliviana. Identidade que foi performada aqui de forma cautelosa, pois quando ela afirma “Segundo me enseñaron” ela tira de si a responsabilidade e todo o peso que o discurso possa vir a ter. Segundo a estudante boliviana, eles são informados de que a Bolívia se esqueceu ou se descuidou “de eso” território, o que fez com que o Paraguai “vino para ahí” e tomasse o território deles. Há vários aspectos que podemos analisar aqui sobre esta primeira fala. A aluna boliviana, por meio da transculturação, traz um dado novo e contingente para todos nós na sala de aula em contexto transfronteiriço, que é a Guerra do Chaco. Esse trânsito entre as culturas possibilitou o surgimento de terceiras margens, isto é, partindo da Guerra declarada ao Paraguai, descobrimos dados sobre a Guerra do Chaco por meio do diálogo, interação e tensão entre as culturas boliviana e paraguaia na sala de aula de PLA na fronteira. Esse diálogo transcultural transcendeu os lugares comuns das nossas culturas (GUILHERME & DIETZ, 2014), principalmente, por ser a primeira vez que muitos alunos ouviram sobre a Guerra do Chaco, com exceção dos alunos bolivianos e paraguaios, diretamente envolvidos nesse conflito. Baseamo-nos aqui nas suposições culturais descentralizadas e incompletas, corroborando o fato de que as culturas buscam por diálogos, principalmente em uma sala de aula de PLA fronteira. Por isso, é interessante que os movimentos entre as culturas reconceitualizem e estabeleçam novos lugares de interseção. Como consequência dessa nova informação, todos na sala de aula, inclusive eu, aprendemos com a aluna boliviana sobre um importante fato histórico para as culturas bolivianas e paraguaias. O aprendizado desse fato novo também abre nossos horizontes no sentido de que estamos habitando, sentindo e vivendo entre as várias línguas presentes na fronteira. Fronteira que nos permite descolonizar os saberes dominantes (MIGNOLO, 2013) e valorizar outros saberes que não sejam aqueles aos quais estamos acostumados e habituados a ouvir, como por exemplo, saber sobre esse importante conflito que foi a Guerra do Chaco. Tudo isso caracteriza esse entre-lugar e essa terceira margem líquida e fluida que é a sala de

¹²⁰ A Guerra do Chaco foi um conflito armado entre a Bolívia e o Paraguai, que se estendeu de 1932 a 1935. Originou-se pela disputa territorial da região do Chaco Boreal, tendo como uma das causas a descoberta de petróleo no sopé dos Andes.

aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. Outro aspecto está ressaltado no fato de a aluna boliviana, por meio de sua prática translíngua, visibilizar não somente sua identidade performativa (PINTO, 2007), como também a de todos os outros alunos bolivianos quando ela diz que “a nós nos fala que”. Aqui, devemos nos alertar para o perigo das identidades essencializadas, isto é, aquelas que já foram pré-estabelecidas e preconfiguradas e que também podem ser performadas por meio dos nossos discursos. Quando ela afirma que ela aprendeu assim na Bolívia, ela acaba por reforçar um discurso que parece já ter sido estabelecido e oficializado como legítimo. A performatividade também pode reforçar um discurso já estabelecido. A partir desse discurso da aluna boliviana, eu pergunto se, antes da Guerra do Chaco, o território já era paraguaio ou boliviano. A aluna boliviana reafirma sua identidade performativa por meio do seu discurso, enquanto os alunos paraguaios afirmam suas identidades performativas por meio dos seus discursos, dizendo que “era paraguaio”. Aqui, as identidades nacionais são reforçadas por meio dos discursos performados pelos educandos. Mais uma vez, a aluna boliviana reafirma e performa sua identidade por intermédio de seu discurso translíngua: “Segundo me *enseñaron* era boliviano”. A partir de então, o aluno paraguaio do curso de Engenharia de Energias Renováveis responde à pergunta feita por mim, afirmando em seu discurso translíngua que, na perspectiva que ensinaram a ele, a Bolívia “perdiu” a guerra contra o Chile e os bolivianos, por não terem mais saída para o mar, “fueron” para o Chaco visando tomar o rio Paraguai para saírem para o mar e, ainda assim, não conseguiram. Neste discurso, o aluno paraguaio performa sua identidade por meio de seu discurso translíngua, trazendo para todos nós informações novas transculturais que advieram de seu contato com a cultura boliviana, com a sua cultura paraguaia e com outras culturas envolvidas no conflito, como a chilena. A seguir, a aluna boliviana dá visibilidade à sua identidade performativa, por intermédio de seu discurso em língua espanhola, dizendo que “*El Chaco ya era contestable desde la Guerra de la Triple Alianza!*” Com esse discurso, a aluna boliviana relativizou toda a questão, afirmando que essa região do Chaco já era disputável entre a Bolívia e o Paraguai desde a Guerra do Paraguai ou desde a “Guerra de la Triple Alianza”. Interessante notar aqui que o principal assunto das apresentações orais, a Guerra declarada ao Paraguai, volta à discussão, sendo relacionada a essa nova informação que é a Guerra do Chaco. Importante ressaltar também o fato de a Guerra do Paraguai apresentar outros nomes, como por exemplo, “Guerra de la Triple Alianza” no Paraguai, talvez pelo fato de este nome colocar a responsabilidade da guerra como um conflito causado pela Tríplice Aliança e não pelo Paraguai. No Brasil, quando falamos Guerra do Paraguai, pode também nos dar a impressão

de que o conflito foi causado pelo Paraguai. Todos esses discursos podem ser desconstruídos por meio do pensar entre as línguas, vivendo, habitando e decolonizando os saberes dominantes sobre esses conflitos. Cabe a nós, professores-educadores, sensibilizar e problematizar todas essas interessantes questões juntamente, com os alunos, para que todos possam resgatar suas vozes do Sul desempoderadas por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais, empoderando-as nesse cenário emancipatório e libertador (FREIRE, 2013) que é a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional, em contexto transfronteiriço.

Do próximo excerto, fazem parte o educando paraguaio Cristóbal, que cursa Engenharia de Materiais, a educanda paraguaia Violeta, do curso de Biotecnologia e eu.

Excerto 14

***Professor:** Claro era oposição na época né? o Partido Blanco tava no poder não é? Com Bernardo Berro né? e aí claro depois do ataque à oposição uruguaia ((barulho para pedir silêncio)) bom como o governo Blanco tava no poder no Uruguai, a oposição era o Partido Colorado com Venancio Flores. Para Venancio Flores a guerra do Brasil contra o Uruguai foi ótima, né? Ele aproveitou e foi para o poder.*

***Cristóbal:** ((gesto para destacar o sentido de tomar o poder))*

***Professor:** né? e aí formou a Tríplice Aliança.*

***Cristóbal:** la verdad la alianza do Brasil e da Argentina.*

***Professor:** Claro. Olha a importância do Uruguai pra causa da guerra. Pro início da guerra, né? Olha, o Uruguai teve um papel fundamental aí. né? e contraditório também né? Porque apoiava o Paraguai no início e depois foi contra. Não é?*

***Violeta:** tuvo um problema de **equilibración** ((fazendo os gestos com a mão sobre equilibración)) ((professor dá sinais de que concorda)) o Paraguai não sabia que o governo foi derrotado. Era difícil saber [*

Este grupo discorreu sobre a perspectiva uruguaia na Guerra do Paraguai. Primeiramente, eu, baseado nas informações do vídeo-documentário, fiz uma contextualização de quais eram os partidos que estavam no poder, no Uruguai. De acordo com as informações oferecidas pelo vídeo-documentário, havia uma querela do governo uruguaio, que era governado pelo Partido Blanco do presidente Bernardo Berro, com os brasileiros que tinham terra e moravam no Uruguai. Nesta época, o Paraguai apoiava o Partido Blanco, que também era apoiado pelos federalistas argentinos, representados pelas províncias argentinas, algumas delas como

Entre Ríos e Corrientes, na fronteira com o Paraguai. Além dos problemas com os estanceiros brasileiros que moravam no Uruguai, em 1863, o governo Blanco uruguaio não renovou o tratado de comércio e navegação com o Brasil, aumentou os tributos e ainda proibiu a escravidão praticada pelos brasileiros em terras uruguaias. O Brasil dá um ultimato ao Uruguai; o Uruguai rompe com o Brasil e recebe o apoio do Paraguai, na figura expansionista de Francisco Solano López. Tudo isso fez com que o Brasil rompesse com o Partido Blanco uruguaio e apoiasse o governo da oposição, pertencente ao Partido Colorado e liderado por Venâncio Flores. De acordo com o documentário, a questão dos estanceiros brasileiros foi somente um catalisador para os problemas políticos, ideológicos, de navegação e de fronteiras entre o Brasil e o Uruguai. Assim, em 1864, o império brasileiro declara guerra ao Uruguai, alegando proteção aos brasileiros estanceiros que lá viviam. É interessante observarmos os jogos e as assimetrias de poder entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, haja vista que outras guerras já haviam ocorrido na bacia do Rio da Prata por disputas territoriais e questões fronteiriças. Por isso, a Guerra declarada ao Paraguai é chamada de “a última guerra do Prata” por esse vídeo-documentário, sendo o Rio da Prata, por sua posição estratégica, o personagem central de todo o conflito. Feita toda essa necessária contextualização, eu afirmo que a guerra entre Brasil e Uruguai foi “ótima” para o opositor uruguaio Venâncio Flores, do Partido Colorado, que apoia o Brasil na guerra e, mais tarde, toma o poder no Uruguai. O Paraguai de Solano López, aliado do governo Blanco uruguaio, declara guerra ao Brasil, apoiando o Uruguai, e assim começa a maior guerra que já ocorreu na América do Sul. O governo brasileiro atacou as cidades uruguaias de Paysandú e Salto, apoiado pelo governo opositor uruguaio. Após esse ataque, o Partido Colorado, opositor, toma o poder no Uruguai e, somado ao apoio da Argentina, está formada, em 1865, a Tríplice Aliança, isto é, Argentina, Brasil e Uruguai, contra o Paraguai. Nota-se que, quando eu falo da mudança de poder no Uruguai, o estudante paraguaio visibiliza sua identidade por meio de sua linguagem corporal, por isso performativa (BUTLER, 1997; PINTO, 2007), indicando a troca de poder. E quando eu comento que a Tríplice Aliança foi formada, o estudante paraguaio, mais uma vez, como se estivesse defendendo seu país, pois a guerra causou muitos ressentimentos, principalmente para os paraguaios, usa seu repertório translíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), com traços da língua espanhola e da língua portuguesa, para falar que **la verdad la alianza** foi entre o Brasil e a Argentina, pois até então, o Uruguai era aliado do Paraguai. Destaco aqui o fato de a performance identitária do educando paraguaio ser nacionalista e, ao mesmo tempo, translíngue. Parece contraditório utilizarmos os termos nacionalistas e

translúngua conjuntamente, mas, por intermédio de seu discurso translúngua, o educando paraguaio reforçou sua identidade nacional paraguaia. Isso quer dizer que as identidades performativas também podem ser contraditórias. Por isso, eu afirmo, a seguir, que o Uruguai teve um papel contraditório na guerra, pois era aliado do Paraguai quando o governo era o do Partido Blanco, mas depois da tomada do poder, com a ajuda do Brasil, do Partido Colorado, o Uruguai passou a apoiar o Brasil e a Argentina. Assim, mais uma identidade paraguaia é visibilizada por meio de linguagem corporal e discursiva (BUTLER, 1997; PINTO 2007) quando a aluna paraguaia Violeta afirma por meio da prática translúngua (CANAGARAJAH, 2013), também defendendo seu país, que **tuvo** um problema de **equilibración** e que o Paraguai não sabia que o governo uruguaio do Partido Blanco tinha sido derrotado. As identidades performadas pelos paraguaios por meio do discurso translúngua faz com que sua voz seja ouvida, trazendo-nos novas e outras impressões sobre esse polêmico e sangrento conflito.

O excerto a seguir também faz parte das interações do grupo que falou sobre a perspectiva uruguaia na guerra e foi produzido pela aluna paraguaia Kelly, do curso de Biotecnologia, e por mim.

Excerto 15

***Kelly:** eh: então como a guerra não **ocurrió** dentro **de** território uruguaio então para eles não teve muitas consequências ((professor indica que concorda)) como para o Paraguai, o Brasil e a Argentina também, ((professor indica que concorda)) mas **tuvo** muitas perdas de homens de: ((professor indica que concorda)) o exército e também o que eles ganharam com a guerra foi uma **deuda** ao ah[*

***Professor:** [dívida com a Inglaterra.*

***Kelly:** eh a Inglaterra. eh ah. é importante que: eh: que o Uruguai foi o primeiro país que reconheceu o Paraguai eh como ((incompreensível)) ((tosse)) ((professor indica que concorda)) tanto que após a guerra ele perdoou **a deuda** que o Paraguai tinha que pagar para o Uruguai. O governo uruguaio perdou as dívidas e fez também como uma :homenagem [*

***Professor:** [interessante essas informações não estão no documentário. Legal isso bacana. Informações extras.*

***Kelly:** é muito importante que acho que eles tiram uma homenagem ((indicando com as mãos os sentidos de dar, atribuir)) eh como com músicos banda uruguaias lá na praça que antes era conhecida como Praça Santo Francisco e agora é conhecida em Assunção como Praça Uruguaia.*

Professor: olha que interessante. Legal, não sabia disso. eh é em Assunção no centro de Assunção?

Neste excerto, a aluna paraguaia afirma por meio de seu discurso translíngue (CANAGARAJAH, 2013) que a guerra, se referindo à última guerra do Prata, não **ocurrió** dentro do território do Uruguai e, por isso, as consequências para o Uruguai não foram tão relevantes como foram para o Paraguai, para a Argentina e para o Brasil. Entretanto, a aluna ainda fala por meio de seu discurso translinguajero que **tuvo** muitas perdas de homens e que o que os países ganharam foi uma **deuda** “dívida” muito grande. Eu, então, falo sobre a dívida com a Inglaterra. É interessante notar aqui que eu visibilizo minha identidade por meio de uma das versões da Guerra do Paraguai que é aquela que a maioria dos brasileiros aprende na escola: a versão imperialista de que a culpa foi toda da Inglaterra imperial que financiou e estimulou a guerra. Eu visibilizo a identidade performativa dos brasileiros que aprenderam a versão imperialista da guerra. De acordo com o documentário, sabemos que a Inglaterra desempenhou, sim, um papel importante e indireto na guerra, principalmente referente ao financiamento para a compra de munições por parte do aliados, mas não foi a causadora e influenciadora maior do conflito que como já sabemos, foram as eternas disputas territoriais entre os países envolvidos visando à formação de seus Estados Nacionais. A partir do século XX, com o objetivo romântico e nacionalista de construir e preservarem as imagens dos heróis da guerra, tanto dos paraguaios, como dos brasileiros, criaram o mito dos heróis nacionais, responsabilizando a Inglaterra por todas as causas e consequências do conflito. As informações trazidas pelo documentário, valorizando outros discursos que constroem o relativismo histórico, em que não há um lado certo do conflito, principalmente ouvindo aqueles historiadores dos países diretamente envolvidos na maior guerra da América do Sul, refletem a decolonialidade dos saberes e a desconstrução dos saberes dominantes, modernos e colonizadores (MIGNOLO, 2013). Entretanto, a estudante paraguaia traz um dado contingente e muito interessante. Uma informação que só foi possível porque a educanda paraguaia atravessou as fronteiras culturais expostas no vídeo-documentário a fim de aprender mais e de ilustrar sua apresentação sobre o assunto principal que é a guerra. O contato e eterno movimento na heterogeneidade das culturas presentes na sala de aula de PLA, na UNILA, fez-nos ouvir e valorizar, por meio do discurso translíngue (GARCÍA & WEI, 2014) da aluna paraguaia, que o Uruguai foi o primeiro país a perdoar as **deudas** do Paraguai. Não temos mais informações nos registros para saber mais profundamente sobre esse perdão, mas segundo ela, foi uma forma de o Uruguai homenagear

o Paraguai. A aluna paraguaia, por meio desse discurso translíngue e de sua linguagem corporal, quando ela faz com as suas mãos o gesto de doação, também performa sua identidade de paraguaia que se sentiu honrada pelos uruguaios. Ela exemplifica esse fato dizendo que uma praça em Assunção era chamada de Praça São Francisco e, logo após esse gesto de perdão, ela passou a se chamar Praça Uruguiaia. Uma homenagem dos paraguaios em retribuição ao perdão concedido pelos uruguaios. Essa informação nova só foi possível em razão do interesse que essa aluna paraguaia apresentou de pesquisar e trazer outras interessantes informações que ilustraram ainda mais os fatos discutidos sobre a guerra.

O próximo excerto foi produzido por mim, pela aluna paraguaia Laura do curso de Engenharia de Materiais e por outros alunos presentes na sala de aula.

Excerto 16

***Professor:** Sim. Os paraguaios do grupo Kelly, Laura, Cristóbal e Violeta... Que cês acharam e aí eu quero a visão de todo mundo aqui, podem perguntar. Que cês acharam dessa perspectiva do documentário? Ah com relação à guerra. O que que vocês aprenderam sobre a Guerra do Paraguai, por exemplo? Cês acharam interessante essa visão dos Estados Nacionais? Que cês acharam? Cês concordaram, discordaram? Os colegas podem também principalmente paraguaios falar sobre a guerra. Que cês acharam dessa visão. Palmas pro grupo que apresentou. ((palmas)) e eu vou abrindo o debate. Vamo lá.*

***Laura:** eu fiquei **sorprendida** surpresa[*

***Professor:** [surpresa aham.*

***Laura:** que eu não **conocía** que a Francisco Solano López é uma pessoa muito não sei como se fala eh **caprichoso**... caprichoso no português é outra coisa [*

***Professor:** [ah sim mas cê tá falando caprichoso no espanhol né?*

***Laura:** sim. ((professor expressa concordância)) não sei como que fala a pessoa **terca**.*

***Professor:** teimoso, mimado talvez teimoso com alguma coisa. ah difícil.*

***Professor:** sim. por exemplo, chegou uma hora que ele poderia ter desistido mas ele continuou[*

***Laura:** [mas ele continuou **así** até eliminar toda a população.*

***Professor:** meninas, concordam com ela?*

***Alunas:** sí.*

No final da apresentação do grupo que falou sobre a perspectiva uruguiaia na guerra, eu perguntei aos alunos sobre a opinião deles sobre o documentário e a Laura, uma aluna paraguaia, por meio de seu discurso translíngue (CANAGARAJAH, 2013) disse que ficou

sorprendida pelo fato de o general Francisco Solano López ser uma pessoa **caprichosa**, que em espanhol quer dizer “mimado”, ou que ele também era uma pessoa **terca**, que significa “teimosa”. De acordo com o documentário, em uma certa fase dos acontecimentos, já para o fim da guerra, e com o Paraguai praticamente todo invadido e rendido pelas tropas aliadas, o general López pediu que matassem todos os seus familiares que o houvessem traído. Essas outras informações acabam por desmistificar e desmitologizar a construção do herói romântico paraguaio, o que não deixa de ser um pensamento liminar, froteiriço e decolonial (MIGNOLO, 2013), pois os discursos que estão sendo valorizados não são os discursos colonizadores e imperiais, mesmo que também haja discursos imperiais e opressores por parte dos países envolvidos na guerra. O discurso decolonial que está sendo valorizado no documentário é o do relativismo histórico. O discurso translíngue da aluna paraguaia também materializa a performatividade de sua identidade quando ela se diz **sorprendida**, nos indicando que provavelmente, nas escolas paraguaias, outras versões dessa polêmica guerra são contadas e ensinadas. E, ao final, suas colegas paraguaias acabam concordando com a surpresa que a aluna apresentou, se dizendo também **sorprendidas**. Interessante notar aqui que as educandas paraguaias tiveram que transpor suas fronteiras culturais (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) para aprenderem e desconstruírem o discurso mitológico, romântico e imperial que envolve a figura do líder paraguaio na guerra. Esse cruzar de fronteiras culturais caracteriza a transculturalidade presente nesse excerto, em que as fronteiras e culturas devem ser consideradas como sendo sempre abertas, incompletas e heterogêneas, devendo ser sempre enxergadas como “inéditos-viáveis” e não como “situações-limites” (FREIRE, 2013). Destaco nesse excerto o fato de que eu, como professor, corriji a educanda quando ela diz **sorprendida**. Isso demonstra que, por mais que estejamos valorizando as translanguagens nos discursos dos alunos, ainda possuímos resquícios daquela identidade essencializada de professor que corrige e interrompe o discurso de uma aluna para corrigi-la. Neste caso específico, eu poderia tê-la deixado falar e continuar sua fluidez discursiva, uma vez que todos poderiam compreendê-la. Isso já não acontece em outro momento quando eu digo para ela que ela está se referindo à palavra **caprichoso** em espanhol e não em português, palavras que têm significados diferentes nas duas línguas. Neste caso, a minha intervenção foi válida no sentido de explicar que realmente há diferenças semânticas entre esse termo nas duas línguas. Em espanhol, **caprichoso** quer dizer uma pessoa que é mimada, teimosa e desobediente. Já em português, esse vocábulo significa que a pessoa é organizada e ordenada.

O excerto a seguir foi produzido nas interações entre mim e o aluno colombiano Leonardo do curso de Biotecnologia.

Excerto 17

Leonardo: eu falarei da formação da **Triple**, Tríplice Aliança ((professor demonstra concordar)) eh, eh, eu não conheço, eu não **conozco** muito bem a história da, da Tri/**Triple** Aliança, mas ontem eu falei com uma colega da, ela eh Paraguai, então falou pra mim que, algumas coisas eh, uma delas eh que ((olhando para a anotação do papel, mas ainda assim demonstrando segurança ao produzir as sentenças em português)) a Argentina eh, quando, para a formação da Tríplice Aliança, mas entrou na Tríplice Aliança após que Paraguai supostamente **invadió** território argentino ((professor mostra concordar)) por desinformação de, tirando as ordens do presidente Solano López ((professor mostra concordar)) então eh do Paraguai .

Professor: é que pro Paraguai ajudar o Uruguai na guerra, ele teve que passar por território argentino, né? de Corrientes, Entre Ríos. e abriu uma rivalidade na Argentina entre os federalistas que eram dessa parte de Corrientes e os unitários que eram lá de Buenos Aires.

Leonardo: eh. então, ((olhando para o papel)) o Uruguai eh **tive** que, um relacionamento amigável com Argentina e não querendo quebrar isso desfez promessa de apoiar o Paraguai. Então e juntos para lutar na guerra então a formação da Tríplice Aliança, o tratado eh, eh, se formou eh o **primer**/primeiro de maio de mil oitocentos sessenta e cinco. O Brasil, a Argentina e o Uruguai assinaram em Buenos Aires o Tratado da Tríplice Aliança contra o Paraguai. O que eu estou falando né? tanto a Argentina quanto o Brasil disputaram gran/grandes **extensiones territoriales** com o Paraguai **eso** é uma causa da guerra. Paraguai único país da América do Sul que se recusou contrair dívidas, dívidas externas contra Inglaterra. Porque Paraguai tinha dinheiro suficiente, ela era uma **potencia**, uma **potencia**.

Professor: ah tá. E a paraguaia que te falou isso?

Leonardo: uhum.

Professor: sabe que essa é uma outra versão, né? da guerra. Essa coisa de que o Paraguai era uma potência que ameaçava os interesses da Inglaterra aqui na região. eh uma outra visão que perdurou até a década de trinta, né? mais ou menos. eh uma visão imperialista, né? eh uma outra visão.

O aluno colombiano, ao falar sobre a perspectiva do Paraguai na guerra e sobre a formação da Tríplice Aliança, afirma, por meio de seu discurso translíngue, sua identidade colombiana de que não conhece a formação da **Triple** Aliança e, por isso, foi buscar ajuda com uma colega paraguaia. A colega paraguaia informou-lhe que a Argentina entrou na guerra contra o Paraguai após a invasão paraguaia nas províncias argentinas de Entre Ríos e Corrientes. Essas províncias eram caminho para que os paraguaios chegassem até o Uruguai.

Eu contextualizo todo esse processo de formação da Tríplice Aliança dizendo que, quando os paraguaios invadiram a Argentina, eles tiveram apoio dos federalistas, ou seja, dos governantes dessas províncias argentinas. Isso causou desconforto e rivalidade com os governantes argentinos unitários de Buenos Aires. Os argentinos unitários, cujo representante maior era o presidente Bartolomeu Mitre, apoiava secretamente o partido Colorado oposicionista uruguaio e, juntamente com o Brasil e o Uruguai colorado, formam a Tríplice Aliança contra o Paraguai, que apoiava o Partido Blanco uruguaio, que era governista. O educando colombiano ainda afirma, por meio do seu discurso translíngue (CANAGARAJAH, 2013), que brasileiros e argentinos disputaram **extensiones territoriales** com os paraguaios, sendo **eso** da invasão paraguaia na Argentina, somente uma das causas da guerra. Então, o aluno colombiano afirma, com base nas informações dadas a ele pela colega paraguaia, que o Paraguai foi o único país que não quis contrair dívidas com a Inglaterra porque era um país autossuficiente, sendo assim, uma **potencia**. Eu intervenho nesse momento e valorizo o relativismo histórico decolonial, dizendo que essa versão que ele está falando é a visão romântica, imperial e mítica de construção dos heróis nacionais e de um Estado Nacional poderoso e belicoso. Entretanto, nota-se também que a minha intervenção desmontou a argumentação do aluno, refletindo, aqui, uma assimetria no papel professor/aluno. Neste excerto é muito interessante observarmos o movimento que o aluno colombiano e eu, como professor, temos que fazer para atravessar as fronteiras de nossas culturas heterogêneas e incompletas, visando às transformações e transgressões (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Partindo da ideia de que todas as culturas são heterogêneas e incompletas e que elas vão se formando nesses encontros mutantes e heterogêneos (SOUZA, 2017), o aluno colombiano teve que cruzar suas fronteiras culturais indo ao encontro da cultura da colega paraguaia, cultura também heterogênea e incompleta, transformando seu aprendizado e sua própria cultura. O movimento feito por esse aluno colombiano caracteriza a visão das culturas como entidades e fronteiras abertas e incompletas, tendo ele aprendido porque se moveu para além de suas fronteiras culturais.

O próximo excerto foi produzido por mim e pelos alunos salvadorenhos Lara, do curso de Arquitetura e Urbanismo e Francisco, do curso de Biotecnologia. Os alunos salvadorenhos, além de falarem sobre a perspectiva paraguaia na guerra, falaram sobre o conflito que ocorreu entre El Salvador e Honduras no final da década de 60, em 1969, tendo

o futebol como pretexto. O conflito ficou conhecido como a Guerra das 100 Horas ou a Guerra do Futebol.¹²¹

Excerto 18

Francisco: se diz que tem varias razones, la guerra del fútbol.

Professor: ah tá. Ok! A Lara vai falar de uma outra versão.

Lara: vou a intentar eh eh la información a información que ele está falando[

Professor: [falando, dando aham..

Lara: está equivocada, eh[

Professor:[por que?

Lara: = porque esa era la ((gesticulando muito)) para que me entenda[

Professor:[sim

Lara: =porque realmente el futbol

Professor: gente sempre a questão é fronteira, é limite, é terra, olha isso, qual que era a questão?

Lara: entonces los salvadoreños se les reconoce porque era más de trabajadores[

Professor:[sim

Lara: entonces ellos eh estaban trabajando ganaban todo bien[

Professor:[os salvadoreños?

Lara: =aham, entonces hondureños como que os por rivalidad (incompreensível)

Professor: ah então tem uma rivalidade aí entre salvadoreños e hondureños

Lara: entonces los hondureños empezaron a insultar los salvadoreños porque estaban apropiando demasiado.

Professor: ah então tinha salvadoreño lá em Honduras e aí começaram, aham

Lara: entonces exactamente cuando estaba el torneo de fútbol [

Professor: [na mesma época

¹²¹ A Guerra do Futebol (em espanhol: *La guerra del fútbol*) ou a Guerra das 100 horas (em espanhol: *Guerra de las Cien Horas*) foi um conflito armado entre El Salvador e Honduras que durou quatro dias (de 14 a 18 de julho de 1969). Os dois países, que na época já demonstravam uma relação política instável, tiveram seus níveis de hostilidade aumentados drasticamente em junho de 1969, após uma série de três partidas de futebol entre as seleções das duas nações, que disputavam uma vaga para a Copa do Mundo de 1970. Durante as partidas (em especial a segunda, realizada em San Salvador), jogadores, torcedores e imigrantes nos dois países foram expulsos, perseguidos e assassinados, levando os dois países a romperem relações diplomáticas no fim do mesmo mês. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Futebol> Acesso em 27/01/2018.

Lara: = aham entonces era como uma guerra de futebol por el Salvador porque era

Professor: então tem mais ou menos tudo que você falou e tem também uma certa razão maaas foi uma certa desculpa pra porque já tinha uma rivalidade acontecendo... obrigado. Lara, muito obrigado pela intervenção.

Associando a Guerra da Tríplice Fronteira às outras guerras que ocorreram na América Latina, os alunos salvadorenhos nos informam sobre um conflito que ninguém presente na sala de aula sabia, exceto eles mesmos. Não sabíamos por sermos de outras nacionalidades e não termos relação direta com o conflito e também pelo fato de a mídia não dar destaque para esses países. O educando salvadorenho, Francisco, por meio das práticas de linguagem translíngue (CANAGARAJAH, 2013), nos conta sobre o conflito, focando somente na rivalidade esportiva entre os dois países. A partir de então, a aluna Lara, também salvadorenha, performa suas identidades (PINTO, 2007) por meio de seu discurso e também por meio de sua linguagem corporal, quando gesticula muito para que todos a entendam, dizendo que a informação do seu colega Francisco está equivocada. Ela explica o equívoco explanando sobre o fato de muitos trabalhadores de El Salvador estarem trabalhando em Honduras em busca de melhores condições de vida. Entretanto, após diversas ações políticas e econômicas tomadas por Honduras, como por exemplo, o decreto de uma lei que limitava o uso das terras hondurenhas apenas para os nativos do país e após a expulsão de muito salvadorenhos de Honduras, em razão do regime militar instalado pelo governo, as rivalidades entre os dois países aumentaram. Como nesta época estava acontecendo as eliminatórias para a Copa do Mundo de 1970 e haveria um confronto futebolístico decisivo entre El Salvador e Honduras, os ânimos de ambos os torcedores se inflamaram demasiado e a guerra acabou sendo deflagrada, durando aproximadamente quatro dias, ou cem horas. Este excerto merece destaque porque os educandos salvadorenhos se valem de seus repertórios linguísticos (GARCÍA & WEI, 2014) para visibilizarem suas identidades, fazendo suas vozes serem ouvidas. Todos os presentes na sala de aula de PLA puderam cruzar as suas fronteiras culturais (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) a fim de abrirem caminhos e entendimentos-aprendizagens para o que foi realmente esse conflito, muitas vezes silenciado e apagado pela grande mídia, entre El Salvador e Honduras. Tal abertura e cruzamento de nossas fronteiras culturais faz-nos cuidar do que se passa entre, além e ao longo das nossas culturas heterogêneas (SOUZA, 2017) e incompletas (GUILHERME & DIETZ, 2014).

O registro abaixo traz interações entre mim, a educanda equatoriana Clara, do curso de Arquitetura e Urbanismo e uma estudante não identificada na gravação.

Excerto 19

*Clara: então Ecuador **no tienen mucho, mucho, no** está muito identificado com Brasil. antes quando **desenvolvió a separación** de Colombia, Ecuador **tenía frontera** com Brasil agora **dos por ciento**]*

Professor: [olha. agora só?

*Clara: **dos por ciento** ((fazendo o gesto com a mão))*

Professor: dois por cento da Amazonia?

Clara: sí.

Professor: mas não é com o Brasil, não é?

Clara: antes sí.

Professor: antes era.

*Clara: sí porque quando Peru trouxe **Amazonía** a Ecuador, Peru era **tenía muchas ligaciones** com Brasil. Então Peru **no ayudó** a Ecuador sabe? **Entonces** muito chato.*

((risos))

*Clara: sí. Porque Peru y Brasil se **daban mucho sí**? ((professor mostra concordar))]*

Professor: [então aí.

*Clara: =então **Ecuador** precisou ajuda **de** Brasil Brasil **no atendió**. **Y cuando** Ecuador **precisó** ajuda **de Colombia** ((ela quis dizer para resolver conflitos de território com a Colombia)) Brasil **también no ayudó**.*

Professor: então tem uma história do Brasil e do Ecuador que a gente precisa, né? rever essas coisas.

*Clara: uhum. Então em esta época, **la** situação do governo era muito ne? mudava de governo sempre. então **no** era um país **estable**. Ecuador estava dividido em três. Então **no no quizá por eso no ayudó** mas quando se **consolidó** Ecuador **dijo preciso su ayuda** Brasil **dijo no** pode ele está aí.*

Professor: isso foi quando? século dezenove?

*Clara: quando **fue la** guerra com Peru?*

*Clara: tudo mundo **derrubó a** Ecuador, tudo mundo. ((risos)) porquê? Porque é pequeno.*

Professor: e é um país pequeno né? era pra ser maior né?

*Clara: sí **pero sólo** tem desertos, Galápagos, único país de América que **tiene tortugas** ((indicando uma expressão: vejam, apesar de tudo, estamos bem))*

((risos))

Estudante não identificada: mas Peru também queria ela, Galápagos.

Professor: Peru también quería Galápagos?

Clara: sí: tudo tudo. ((com uma expressão raivosa))

Estudante não identificada: es el único país que tienen tortuga?

Clara: sí.

Professor: tartatuga.

Clara: las tartarugas más grandes del mundo son de Galápagos.

A estudante equatoriana Carla, que pertencia ao grupo que falava sobre a perspectiva do Brasil na guerra da Tríplice Aliança, discorre neste excerto, sobre o seu país Equador e alguns conflitos enfrentados por ele. É interessante observar aqui como essa educanda vai construindo e performando suas identidades por meio de seu discurso translíngue. Nota-se um discurso de ressentimento da aluna equatoriana em relação ao Brasil e ao Peru. Ela começa seu discurso translíngue dizendo que o Equador não está muito identificado com o Brasil e nem com o Peru. Segundo ela, após a separação com a Colômbia, o Equador fazia fronteira com o Brasil. E essa fronteira correspondia a 2% da região amazônica. A partir de então, ela fala que o Peru trouxe a **Amazonía** para o Equador. Entretanto, de acordo com ela, em razão dos laços amistosos entre Brasil e Peru, o Peru não ajudou o Equador. Deveríamos ter tido mais tempo para perguntarmos o que a aluna quis dizer quando ela afirma que o Peru trouxe a Amazônia para o Equador. Nesse momento, a aluna sorri, demonstrando leveza em um assunto delicado. Ela também afirma que o Equador pediu ajuda ao Brasil para resolver questões de fronteira com a Colômbia e o Brasil, mais uma vez, não ajudou. Segundo ela, ninguém ajudou o Equador por ele ser um país de pequenas proporções territoriais. Então, ela afirma por meio de seu discurso translíngue que todo mundo **derrubó** a Equador. Apesar disso, a aluna afirma que o Equador tem desertos, tem a ilha de Galápagos e que tem tartarugas. Nesta hora, nota-se a linguagem corporal da estudante equatoriana reflete um conformismo com toda essa situação. Uma aluna não identificada afirma que o Peru também queria o território de Galápagos. A aluna equatoriana então afirma, com uma expressão raivosa que o Peru queria tudo. A estudante não identificada novamente pergunta à aluna equatoriana se o Equador é o único país que possui **tortugas** e ela responde que sim, que as **tortugas más grandes del mundo son de Galápagos**. Nota-se um orgulho de sua nacionalidade equatoriana quando a educanda afirma que as maiores tartarugas do mundo são as de Galápagos e, ao mesmo tempo, percebemos também que ela foi levada por uma emoção tamanha que pareceu afirmar que só existiam tartarugas no Equador, quando sabemos que só as gigantes estão no Equador. Mais uma vez,

esses são exemplos de que nossos discursos podem também performar identidades nacionalistas.

Ressalto este excerto porque ele nos faz atravessar as fronteiras das nossas próprias culturas, que são abertas, heterogêneas e incompletas, a fim de entendermos o processo de formação do Equador e a participação dos outros países nessa construção. Entendendo esse processo, podemos nos sensibilizar para o discurso de ressentimento da aluna equatoriana, negociando constantemente os jogos assimétricos de poder existentes nos discursos. Isso caracteriza a transculturalidade desse excerto. Interessante observar também que não havia nenhum aluno peruano na sala de aula, o que poderia deixar a apresentação mais desafiadora e transculturalmente relevante, pois a transculturação também é negociação de sentidos culturais, que envolve poder, política, economia, questões territoriais e fronteiriças etc. Eu como professor brasileiro pude me sensibilizar para essas questões também por meio da visibilidade da identidade que foi performada pela aluna equatoriana.

A educanda equatoriana pôde fazer sua voz ser ouvida por meio da visibilidade de suas identidades (PINTO, 2007) que foram performadas pelo discurso translíngue (CANAGARAJAH, 2013) e transcultural (SOUZA, 2017), sensibilizando, inclusive, o professor para essas questões, que muitas vezes, são apagadas e invisibilizadas pelos discursos colonizadores, dominantes e opressores.

O próximo excerto foi produzido pelas interações entre mim e a aluna paraguaia Nadia, do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Excerto 20

*Nadia: mas infelizmente para o Paraguai foi devastado. A parte que eu quero ressaltar e eu acho muito interessante foi o caso sobre as pessoas que participaram na guerra. O Brasil enviou cento trinta e nove mil soldados incluindo militares e sargentos e tiveram cinquenta mil mortos. E Uruguai enviou cinco mil quinhentos soldados e voltaram só quinhentos. Argentina tinha entre trinta mil e **decio/dieci**/dezoito mil mortos e feridos eh esses são dados aproximados. E para nós paraguaios as perdas totais foram **muy muy** grande magnitude. Estudos recentes apontam que antes Guerra do Paraguai tinha entre quatrocentos mil e quinhentos mil habitantes dos quais sobreviveram só duzentos mil e foram apenas vinte e oito mil homens adultos isso foi o que a colega já falou que **no se quedó**. Paraguai com muito poucos homens. E agora vou falar o que foi a sobrevivência do Paraguai depois da guerra. Paraguai foi deixado sem agricultura e sem pecuária (incompreensível) ((aluna parece falar os dados tocada emocionalmente)) então as mulheres tinham que fazer todo o trabalho mas elas não podiam se meter na parte da política.*

Professor: *é verdade os meninos tinham falado isso.*

Nadia: *y: com muito esforço e dedicação o Paraguai **pudo sobresalir y ser o que agora é.** E a frase que eu gostei muito foi a frase que você falou ((professor mostra concordar)) que Paraguai é o único país que tem todas as suas fronteiras com carne (?) ou **sea** que cada pedaço do Paraguai foi uma luta constante para que **se poda se quedar.** ((professor mostra concordar)). : é isso.*

Este excerto caracteriza a força de resistência e de resiliência do povo paraguaio. Por meio de um emocionado depoimento, o que caracteriza a crueldade e o exagero das proporções tomadas por essa grande tragédia humana, a estudante paraguaia, após elencar as perdas dos exércitos argentino e uruguaio, relata que as perdas para eles, e ela se inclui como paraguaia, foram **muy muy** grandes. As perdas para os paraguaios foram de grandes magnitudes, de seres humanos às atividades econômicas como a agricultura e a pecuária. A partir de então, por meio de seu discurso translíngue, a aluna paraguaia faz com que sua voz, que já não mais pertence somente a ela, mas a todo o sofrido povo paraguaio, seja ouvida. Ela visibiliza sua identidade contando-nos que as mulheres paraguaias, que não podiam adentrar na política, tinham que fazer todo o trabalho. Isso sem contar as atrocidades cometidas com as crianças paraguaias que também combateram na guerra. Por fim, essa aluna destaca que apesar de todo o sofrimento, o Paraguai, com muito esforço e dedicação, **pudo sobresalir** e ser o que é hoje. E ela conclui dizendo que, como disse um dos historiadores do vídeo-documentário, cada fronteira do Paraguai foi defendida com o sangue e a carne do povo paraguaio, caracterizando a luta constante pela permanência do Paraguai no mapa do mundo.

Este excerto traduz bem o objetivo desta Tese-Travessia: a de fazer ouvir a voz dos oprimidos desse mundo por meio das visibilidades de suas identidades performativas. Fazer ouvir suas/nossas vozes no sentido de nos transformarmos todos em seres mais e em constante libertação (FREIRE, 2013) e emersão de um mundo cada vez mais violento, retrógrado e opressor. Identidades que são performadas por meio dos seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais. Fazer ouvir as vozes dos paraguaios sobre a maior tragédia humana da América do Sul é valorizar o decolonial, translíngue e transcultural Paraguai. Decolonial porque é um país que sempre teve um poder de resistência por meio de seu povo sofrido, mesmo passando por inúmeras dificuldades, haja vista a sobrevivência, resistência e permanência do povo indígena guarani; translíngue porque o paraguaio já nasce com traços da língua guarani e da língua espanhola e transcultural porque, primeiro, é formado por um povo cuja heterogeneidade cultural está presente há séculos no diálogo das

culturas guarani com outras inúmeras culturas e também porque está localizado no coração da América do Sul, e por isso, para sobreviver, tem que se comunicar e transitar culturalmente por todos os outros países que fazem fronteira com ele. A resiliência e a resistência paraguaias nos ensinam que é possível nos libertarmos da opressão quando atravessamos as fronteiras entre o “ser” e o “ser mais” (FREIRE, 2013) e quando enxergamos as fronteiras como espaços abertos, como “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2013) heterogêneos e incompletos, sendo essas fronteiras consideradas como oportunidades para mudanças, transformações e emancipações.

A seguir, apresentaremos os excertos advindos das apresentações orais sobre o vídeo-documentário “Terra sem Males” e as suas respectivas análises.

4.3 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o vídeo-documentário “Terra sem Males”

O fato de o documentário privilegiar as vozes de um indígena guarani, de um argentino de *Misiones* e de um brasileiro gaúcho traz uma perspectiva decolonial para esse assunto histórico e cultural tão importante. Nesse vídeo-documentário, não são os europeus que contarão a história da dominação jesuítica espanhola e portuguesa na América Latina, mas os que foram dominados e oprimidos. A aventura acontece nas ruínas das Missões Jesuíticas no Paraguai, na Argentina e no Brasil; um território único que, hoje, é dividido por fronteiras de três países: Paraguai, Argentina e sul do Brasil. As ruínas foram palco de transformações do modo de ser indígena e de guerras pela defesa da “Terra sem Males”. De acordo com Oliveira (2010), A Terra sem Males é um mito criado, desde os tempos pré-colombianos, para justificar os deslocamentos dos indígenas guaranis em busca da terra mística, do Eldorado, onde o mal não prevaleceria. Entretanto, nem sempre as vozes dos oprimidos nesses fatos foram ouvidas. O discurso do outro, isto é, do europeu colonizador, sobre os guarani é o que prevalece e legitima a dominação, o apagamento de suas culturas e as guerras. É relevante afirmar aqui que “a invenção do outro, que no fundo é o exercício de uma dominação e um desejo de tradução, é um fenômeno de fronteira que visa trazer para o lado de cá o que está do lado de lá” (OLIVEIRA, 2010, p.139 *apud* BARROS, 2017). Nós, na maioria das vezes, só sabemos sobre eles, os guarani, por meio dos discursos dos europeus. E se fizéssemos com que as vozes do Sul fossem ouvidas? Esse é um dos objetivos

desta seção. Como já foi exposto acima, o próprio documentário já privilegia as vozes do Sul, isto é, dos oprimidos.

Foi pedido aos educandos que preparassem apresentações orais sobre os temas presentes no documentário. A turma de nível intermediário II foi dividida em quatro grupos. O primeiro grupo deveria discorrer sobre as Missões Jesuíticas paraguaias, enquanto o segundo grupo deveria versar sobre as Missões Jesuíticas argentinas. Já o terceiro grupo deveria discursar sobre os Sete Povos das Missões brasileiras, enquanto o quarto grupo deveria falar sobre as Guerras declaradas aos Guarani e as definições das fronteiras. Após a exposição dos conteúdos, eles deveriam expor suas perspectivas sobre as Missões Jesuíticas, sobre as Guerras Guaraníticas e sobre as discussões sobre as fronteiras, bem como falar se algo semelhante aconteceu no país deles. Os educandos preparam apresentações em *power point*. Cada uma dessas apresentações deveria durar 30 minutos e os todos os componentes do grupo deveriam falar um pouco sobre o assunto. Com o consentimento dos educandos, todas as apresentações orais foram gravadas pelo educador-pesquisador com a finalidade de utilizar os registros gerados nas análises desta Tese-Travessia. Todos os excertos desta seção foram produzidos no primeiro semestre de 2016 por educandos que cursavam o nível intermediário II da disciplina de língua portuguesa adicional da UNILA.

O excerto a seguir foi retirado da apresentação de uma educanda paraguaia, do curso de Engenharia Civil e Infraestrutura da UNILA.

Excerto 21

*Camila: Ah, hoje em dia, eh a colonização de **millones** fez com que, hoje, muitos **podieran** ah **rescatar** a cultura, a cultura, ah mística, **son** patrimônios culturais muito importantes que a gente tem que **conocer** eh através de, de isso também se divulga **las** culturas dos guarani.*

De acordo com este discurso translíngue (GARCÍA & WEI, 2014), em língua espanhola e em língua portuguesa, a educanda paraguaia trouxe uma perspectiva diferente para a colonização: o fato de que por meio dela, apesar de todo o apagamento e eliminação que provocou das línguas e culturas indígenas, podemos resgatar as culturas, o misticismo e os patrimônios das culturas guarani. Indiretamente, a educanda produziu um discurso decolonial (MIGNOLO, 2013), de valorização e resgate das culturas guarani, apesar de

muito delas terem sido apagadas. Assim, por meio do discurso autopoietico (MATURANA & VARELA, 1998), que se reproduziu entre línguas e entre pensamentos fronteiriços, a educanda, que é paraguaia e fala guarani, convocou-nos a conhecer uma cultura que, apesar de já ter sofrido tanta opressão, violência e dominação por parte dos colonizadores europeus, resistiu até os dias de hoje, principalmente por meio na língua que a veicula: a resistente e decolonial língua guarani.

O próximo excerto foi produzido a partir da interação entre mim e uma educanda colombiana, do curso de Letras – Artes e Mediação Cultural.

Excerto 22

*Yanet: ...os indígenas... vamos a ter outra estrutura que se chama **resguardo**... o resguardo cumple a **misma función** que o processo, que é a maioria franciscano que escolhem um setor de indígenas específico y o **enseñan** o básico de trabalho que comprende todo o sector aí um autor que se chama (incompreensível) que fala que **escribe** sobre os **resguardos** sobre los **resguardos** ((faz um gesto de condenação)) que fala que uma **enseñanza** não só artística... **en el Paraguai hay un museo em Asunción que cuenta que era la producción de santos y estas otras cosas, a producción** fica como **la normativización de la educación y eliminar a língua e a cultura.***

Professor: [você condena né?

*Yanet: que fala que os **reguardos**, o processo que **tuvimos** igual que as missões jesuíticas es que **generó** uma **división** cultural e moral porque depois tanto as missões franciscanas quanto as jesuíticas ficam com o **mismo** objetivo que é (incompreensível)... e uma **enseñanza** não só artística **en el Paraguai hay un museo em Asunción que cuenta que era la producción de santos y estas otras cosas, a producción** fica como **la normativización de la educación y eliminar a língua e a cultura.***

Yanet: muito interessante essas informações aí né? legal.

Yanet: então já concluímos. então a partir de (incompreensível) trabalhos eh do vídeo o grupo pode concluir que os jesuítas... jesuíticas ((tenta de novo porque a pronuncia do j está igual ao do espanhol))

Professor: respira... jesuítas

*Yanet: **tenían** o objetivo eh principal era educar evangelizar **a los** nativos era foi o que eles **querían** mostrar mas **detrás** disso simplemente o trabalho*

Professor: [claro era mão de obra escrava né? praticamente pra para sustentar]

*Yanet: = eles foi foram organizando aos índios em assentamentos **enseñando** principalmente na parte da construção **por eso** foi o delegaram as missões tipo as igrejas e os assentamentos. eh: era proteger os índios de serem escravizados pelos os europeus mais aos modos deles*

O entrelaçamento entre as línguas portuguesa e espanhola trazido neste discurso da educanda colombiana, que deixou seu país em busca de melhores oportunidades na Tríplice Fronteira, após discorrer sobre as missões descritas no documentário, descreve uma das características do processo de colonização missionária na Colômbia. Segundo ela, na Colômbia as reduções eram chamadas de resguardos. E esses espaços eram dominados pelos franciscanos, e não pelos jesuítas, como no Cone Sul da América do Sul. Os resguardos cumprem a mesma função das reduções que é de ensinar aos indígenas não somente os afazeres do dia-a-dia, mas também a produção artística e cultural. Destaca-se aqui o gesto de condenação que a educanda faz ao falar dos resguardos, uma vez que ela não concorda com essa normatização da educação, que para ela, se equivale a apagar e eliminar a língua e a cultura dos povos indígenas que já estavam ali, tal qual como aconteceu nas reduções jesuíticas. Tal gesto de condenação reflete também à performatividade de sua identidade por meio de sua linguagem corporal. Este ato de condenação reflete a descolonização proposta por Mignolo (2013), uma vez que a educanda valoriza os saberes considerados marginalizados e subalternos dos indígenas em detrimento da colonização ou catequização sofrida por meio dos franciscanos e jesuítas. Tal ato de condenação só foi possível porque a educanda, por meio de sua linguagem autopoietica (MATURANA & VARELA, 1998), que sobrevive e se reproduz criativamente por intermédio do viver, do habitar e do sentir entre as práticas linguageiras, que também é um pensar fronteiriço e crítico (MIGNOLO, 2013), produziu um discurso decolonial e transcultural (DE SOUZA, 2017). Transcultural pelo fato de a cultura colombiana estar em trânsito e cruzamento permanente com outras culturas na sala de aula de PLA na Tríplice Fronteira, dialogando em suas aberturas, heterogeneidades e incompletudes. Trânsito este que, em contato com culturas diversas presentes no vídeo-documentário, tais como as guaranis, as paraguaias, as argentinas e as brasileiras, e outras diversas culturas latino-americanas que contemplam essa terceira margem e esse entre-lugar que é a sala de aula de PLA em contexto transfronteiriço, produziu um discurso, translíngua, transcultural e decolonial, cujo objetivo principal foi fazer com que as vozes do Sul fossem ouvidas para serem respeitadas, incluídas e transformadas, visando à constante libertação, à justiça social e às solidariedades dos existires (FREIRE, 2013).

O próximo excerto foi produzido por meio das interações entre mim, a educanda haitiana do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento e o educando paraguaio do curso de Engenharia de Energia. Nós falamos sobre as guerras entre os indígenas guarani e as Coroas portuguesa e espanhola.

Excerto 23

*Claire: Então, essa guerra milhares de índios guaranis foram, exter, foram assa, massacrados, os sobreviventes fugiram tipo eles fugiram do lugar aonde eles residem. Eh, eh os jesuítas foram expulsos da **Amérique du Sud** e na verdade sofreram as consequências que a gente já falou. Tinha a morte de mais de vinte, vinte mil índios guaraní da região[*

Professor: olha isso, gente, é muita gente.

James: vinte mil almas.

Professor: vinte mil almas. Eles falam?

*Claire: destruição dos Sete Povos das Missões em mil setecentos **soixante-seize** ...setecentos... e setenta e seis, eh, agora eh devido ao surgimentos dos povos guarani eh todos eles acabaram, acabaram em um dia, só isso é **mon, mi** ((parece que ela quis dizer que a parte dela só ia até ali)).*

Professor: muito bem, querida.

Neste excerto, a aluna haitiana discorre sobre as guerras guaraníticas ou as guerras declaradas aos guarani. Segundo o vídeo-documentário “Terra sem Males”, esses conflitos, ocorridos na metade do século XVIII, entre 1753 e 1756 na região das Missões dos Sete Povos, na região oeste e sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul, foi o maior e mais significativo conflito armado entre os indígenas guarani e as Coroas portuguesa e espanhola. De acordo com o documentário, em 1750 foi firmado o Tratado de Madrid entre a Espanha e Portugal, que dividiu toda a América do Sul entre Espanha e Portugal. A Portugal coube a parte leste do Rio Uruguai, região onde hoje estão os Estados do Sul do Brasil e onde se encontravam também as sete missões jesuíticas com mais de 30.000 indígenas guarani. À Espanha, coube a parte oeste do Rio Uruguai, região onde estão a Argentina e o Paraguai. A divisão e repartição dessas terras, que desde antes de 1500, sempre pertenceram aos indígenas guarani, foi decidida na longínqua e territorialmente pequena Europa entre os impérios espanhol e português sem nenhuma consulta aos povos que aqui habitavam. A região onde estavam as Missões dos Sete Povos, que ficaria com Portugal, era controlada pelos jesuítas espanhóis, que juntamente aos indígenas guarani se recusaram a ir para o outro lado do Rio Uruguai, principalmente porque não queriam abandonar a terra que era sagrada para eles e também em razão de escravidão sofrida pelos indígenas do outro lado do rio. Após diversas tentativas de acordo de paz, por meio de cartas que os indígenas e os jesuítas enviavam à Coroa espanhola, mas em vão, os impérios espanhol e português entraram em guerra contra os guarani nas Missões dos Sete Povos. Os jesuítas ajudaram os indígenas na

obtenção dos armamentos. Esse desnecessário e covarde conflito armado ficou conhecido como as Guerras Guaraníticas. Os entrelaçamentos das línguas portuguesa e francesa presentes no repertório da educanda haitiana, fez sua voz ser ouvida e sua identidade ser performada (PINTO, 2007) quando afirmou que milhares de indígenas guarani foram massacrados e exterminados pelos portugueses e espanhóis, sendo os jesuítas espanhóis expulsos da **Amérique du Sud**. Fato muito interessante ocorreu neste excerto quando a aluna haitiana afirmou que mais de vinte mil indígenas guarani foram mortos nesse conflito. Após essa afirmação, o aluno paraguaio, como se tivesse participado de toda essa história, disse “vinte mil almas”. Nesse momento, ele visibilizou e performou sua identidade paraguaia e guarani por meio do vocábulo decolonial “alma”. Decolonial (MIGNOLO, 2013) porque é um vocábulo que vem do oprimido e do dominado, ou seja, dos indígenas guarani, e não dos colonizadores opressores portugueses e espanhóis. Era assim que os guarani se referiam aos seus entes queridos. Por fim, a estudante haitiana continua a cruzar suas fronteiras culturais, aprendendo com a cultura guaranítica e performando sua identidade mais uma vez por meio da transculturalidade (SOUZA, 2017) afirmando que esses povos guarani foram destruídos rapidamente em razão da covardia que foi essa guerra.

O excerto a seguir contempla as interações entre mim e o educando haitiano do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento.

Excerto 24

***Auguste:** gostaria de ((indicando para o grupo como se estivesse dizendo que vai falar em nome de todos)) então Guerra Guaranís e Guerra do Paraguai[*

***Professor:** [oh! Que legal!*

***Auguste:** mil oitocentos sessenta e quatro, Guerra do Paraguai; Guerra dos Guaranís em mil setecentos cinquenta e quatro. Quando eu tava preparando oh sobre esse tema, a história da Guerra Guaranís ((**entonação indica que a língua materna é o francês**)) me levou a lembrar o que a gente aprendeu na **histoire** da Guerra do Paraguai. Então, pra mim, a pergunta que eu **fez**: o que depois de um século aconteceu uma segunda guerra na América Latina, nesse contexto. Sempre posso dizer que a razão principal das guerras na, na **Amérique**, não só na **Amérique Latina**, ou seja, na **Amérique du Sud**, na **Amérique** são por a questão do conquista e por isso eu quero falar com coração[*

***Professor:** [nossa!*

***Auguste:** =que a questão do Haiti, sobre a questão missão, por eu vou dizer que a questão missão aconteceu no Haiti com a chegada do Cristovão Colombo ((**R, inclusive em dígrafos com total influência do francês**)), porque, segundo a história, antes eh era uma ilha só, ilha do Haiti, ou seja, Ilha Hispanhola. Mas a o nome Ilha Hispanhola e Cristovão Colombo*

quando ele chegou, ele desembarcou na ilha em mil quatrocentos noventa e dois. Então Cristovão Colombo, ele era italiano, mais[

Professor: *ele tava trabalhando para o governo espanhol.*

Auguste: *= ele tava trabalhando para o governo espanhol. Por isso **quand** ele chegou, ele deu o nome da ilha da Ilha Hispânica.*

Professor: *o Haiti chamava Ilha Hispânica? Não só o Haiti **mais** toda a ilha.*

Auguste: *((fazendo o gesto de que era toda a ilha que tinha o nome)) toda a ilha a ilha do Haiti que República Dominicana e República do Haiti agora ((professor mostra concordar)) então nesse contexto ele plantou uma cruz na ilha em nome da Espanha. É a primeira coisa que acontece na questão igreja. A questão missão chegou no Haiti em mil novecentos noventa e nove com um missionário **américaines**[*

Professor: *[ah entendi.*

Auguste: *=agora formou com todos os países a igreja católica que pode considerar a igreja mais forte, ainda queeee, segundo o censo do Haiti, a igreja evangélica é maior. **Mais**, nesse contexto, sempre podemos dizer que **Amérique** Latina sempre conhece muitas desigualdades por causa dos povos europeus. Brigado!*

((palmas da turma))

As línguas portuguesa e francesa entrelaçadas nesta prática discursiva, visibiliza a prática translíngua do educando haitiano, que tece comparações entre as Guerras declaradas aos Guarani e a Guerra declarada ao Paraguai. A Guerra declarada ao Paraguai foi trabalhada com todos esses estudantes no semestre anterior, quando eles cursaram a disciplina de língua portuguesa adicional, nível intermediário I. O interessante é que ele afirma que estudar as Guerras declaradas aos guarani o fez lembrar sobre a Guerra declarada ao Paraguai porque, segundo ele, a razão principal de ambos os conflitos foi a conquista, ou seja, a dominação, a colonização. Muito interessante essa sensibilização decolonial (MIGNOLO, 2013) do estudante haitiano, pois só conseguiu tecer essa comparação crítica entre esses dois conflitos porque ele foi capaz de atravessar suas fronteiras culturais para aprender com as culturas envolvidas nesses conflitos. Lembrando que, para a transculturalidade (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013), esse aprendizado só acontece quando o indivíduo é capaz de atravessar suas próprias fronteiras culturais. Culturas que são sempre abertas, incompletas (GUILHERME & DIETZ, 2014) e heterogêneas (SOUZA, 2017). Isso também significa que esse aluno pensou criticamente e criativamente para além das fronteiras disciplinares, porque ele foi capaz de relacionar esses dois conflitos que estão separados por um século. E nesse estado permanente de cruzamento de fronteiras culturais, nesse encorajamento da aceitação da heterogeneidade cultural como normalidade, nesse cuidar do que se passa entre, além e ao longo das culturas, o estudante haitiano relacionou as missões jesuíticas e as guerras

guaraníticas com a sua própria cultura haitiana, construindo e performando aqui sua identidade (PINTO, 2007) por meio do seu discurso translíngue, transcultural e decolonial. Esse aluno nos faz aprender porque ele nos leva a atravessar nossas próprias fronteiras culturais quando ele conta um pouco da história da colonização da ilha haitiana. Ele afirma que, quando Cristóvão Colombo chegou na ilha, que hoje abrange o Haiti e a República Dominicana, ele a chamou de Ilha Espanhola. E para marcar a colonização espanhola nessa ilha, ele cravou uma cruz nesse pedaço de terra. Cruz que representa simbolicamente o poder da fé católica espanhola. A mesma fé que veio até a América do Sul para catequizar, apagar e silenciar as culturas indígenas. Ele também faz uma comparação entre a fé católica e a fé protestante no Haiti, sendo que a segunda tem uma maior representação hoje, sendo levada para ilha por intermédio dos missionários norte-americanos. Por fim, o aluno haitiano performa sua identidade expondo decolonialmente que a América Latina só conhece e presencia desigualdades por causa dos povos europeus. E, nesse momento, todos que estão presentes na sala de aula o aplaudem efusivamente.

O próximo excerto contém interações entre mim, uma educanda boliviana do curso de Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar e uma educanda paraguaia também do curso de Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar.

Excerto 25

*Milagros: (incompreensível). **también** nos fala que em esses encontros que eles falam também **encontraron** uma pedra milagrosamente foi na **fecha** de três de maio **cuándo iba** a (incompreensível) onde **había** uma **huella** como vocês podem ver aqui]*

Professor: [uma pegada?

*Milagros: sí. ((faz um gesto com o pé pra indicar se **huella** seria o mesmo que pegada))*

*Professor: aham é isso. **Huella** é pegada né?*

*Milagros: (incompreensível) **ái** existe **una mitología** um mito **por cuenta do su** (incompreensível)*

*Mirtes: uma **leyenda**.*

Professor: uma lenda. Aham

*Milagros: **donde** conta que ele **camina** por esses lugares **donde** ele precisa de tabaco o (incompreensível)]*

Professor: [tipo um saci Pererê no Brasil, né?

Neste excerto, a estudante boliviana, ao explicar sobre as ruínas jesuíticas paraguaias, fala de uma pedra milagrosa onde foi encontrada uma **huella**. Nesse momento, seu repertório linguístico vivo e dinâmico e seu corpo performam sua identidade (BUTLER, 1997), fazendo um gesto com os pés para explicar que **huella** é “pegada” em espanhol. Nesse momento, a aluna boliviana começa a dicorrer sobre a mitologia por trás dessa **huella** quando ela é surpreendida por sua colega paraguaia que a corrige, dizendo que não é mitologia, mas uma **leyenda**, ou seja, uma “lenda”, um folclore paraguaio. Parece que a aluna paraguaia sentiu-se no direito de corrigir e interromper a colega boliviana, uma vez que a lenda é paraguaia, tendo assim, mais facilidade para falar sobre o tema. A aluna paraguaia poderia ter deixado a estudante boliviana completar a frase e depois poderia complementar suas informações. Aqui, a identidade paraguaia da estudante foi performada etnocentricamente, isto é, quando colocamos a nossa cultura como o centro de tudo. Porém, de uma maneira transcultural (SOUZA, 2017), pois a aluna boliviana teve de cruzar as fronteiras da sua cultura e das culturas dos colegas para aprender sobre essa **leyenda**, ela nos conta que, nessa lenda, um ser caminha a procura de tabaco deixando **huellas** por onde quer que ele passe. Eu, então, associei essa lenda à lenda folclórica brasileira do Saci Pererê. Também destacamos neste excerto o fato de eu, como professor-educador, corrigir **leyenda** para **lenda**, pois são vocábulos que podem prejudicar a compreensão, uma vez que **leyenda** pode parecer muito com “legenda” em português e, na verdade, **leyenda** em espanhol significa **lenda** em português. Outra intervenção que destacaríamos aqui foi quando eu traduzi a palavra **huella** em espanhol para **pegada** em português, uma vez que são duas palavras que, apesar de serem sinônimas, são muito diferentes morfologicamente, podendo também, causar incompreensões.

No excerto a seguir, uma educanda paraguaia do curso de Engenharia de Energia fala sobre a lenda da “Terra sem Males”.

Excerto 26

*Clara: aí eu botei algumas partes sobre (incompreensível) como a gente tinha estas imagens. Na mitologia guaraní no guaraní que tem umas partes que eu vou falar que tem a função né? ((a aluna começa a apresentar frases em língua guaraní)) faz parte da referência do mito de uma **tierra** onde não haveria fome, guerra ou **enfermidades**. O mito foi um dos instrumentos da resistência utilizado **por los pueblos** guaranis contra o domínio dos espanhóis e dos portugueses porque eles além de (incompreensível) tinham os conflitos né? os movimentos da busca da terra sem males era articulado **por los pajés** que se intitulavam para isso.*

Neste excerto, a estudante paraguaia visibiliza sua identidade (PINTO, 2007), fazendo uso de seu repertório translinguajero (GARCÍA & WEI, 2014), transcultural (SOUZA, 2017) e decolonial (MIGNOLO, 2013) ao discorrer sobre a lenda que dá nome ao vídeo-documentário analisado: a Terra sem Males. A Terra sem Males é um mito criado, desde os tempos pré-colombianos, para justificar os deslocamentos dos indígenas guarani em busca da terra mística, do Eldorado, onde o mal não prevaleceria. Entretanto, nem sempre as vozes dos oprimidos nesses fatos foram ouvidas. O discurso do outro, isto é, do europeu colonizador, sobre os guaranis é o que prevalece e legitima a dominação, o apagamento de suas culturas e as guerras. É relevante afirmar aqui que “a invenção do outro, que no fundo é o exercício de uma dominação e um desejo de tradução, é um fenômeno de fronteira que visa trazer para o lado de cá o que está do lado de lá” (OLIVEIRA, 2010, p.139 *apud* BARROS, 2017). Nós, muitas vezes, só sabemos sobre eles, os guarani, por meio dos discursos dos europeus. E se fizessemos com que as vozes do Sul fossem ouvidas? Neste excerto, as vozes dos oprimidos, daqueles que tiveram suas culturas apagadas e silenciadas pela colonização europeia são ouvidas. O discurso da aluna paraguaia é translíngue porque ela apresenta a lenda da Terra sem Males emitindo frases que estão repletas de termos na língua guarani; é transcultural porque, para discorrer sobre esse assunto, a estudante teve que cruzar as fronteiras da sua própria cultura, valorizando o estado permanente de transposição de fronteiras culturais, encorajando a aceitação da heterogeneidade cultural guarani como normalidade; e decolonial porque, as vozes dos indígenas guarani puderam ser ouvidas, não pelo discurso do colonizador opressor europeu, mas por uma educanda paraguaia que representa a cultura guarani. Inclusive, a própria aluna afirma no final do excerto que o mito da Terra sem Males, criado pelos guarani, foi uma forma de resistência contra a colonização europeia, pois os guarani são seres do devir, e por estarem sempre em movimento, em migrações em busca pela Terra sem Males, acabavam, muitas vezes, por evitar o contato com os colonizadores europeus. Resistência forte, que fez com os guarani permanecessem nas terras que sempre foram deles até os dias hodiernos.

O próximo excerto contempla interações minhas, de uma educanda boliviana do curso de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade e de uma educanda também boliviana do curso de Engenharia de Energia.

Excerto 27

Esmeralda: *foi no final do **siglo** dezessete que **comenzó las** missões lá na Bolívia[*

Professor: *[quantas missões na Bolívia?*

Esmeralda: *((indicando o slide)) (incompreensível) e como veem muitas não havia algo importante ((professor mostra concordar)) do tipo eu não sabia da produção de música na verdade não sabia como chegou lá ((pra dizer que não sabia como foi a colonização jesuítica na Bolívia meu país de origem))]*

Professor: *[e agora cê aprendeu? que lindo. olha muito bem. conheceu sobre sua própria seu próprio país né?*

Esmeralda: *=sim existem muitas diversidades **uno** não conhece algumas coisas. Então as coisas importantes que ficaram lá foi aquela como fala rústico em português?*

Professor: *rústico*

Esmeralda: *rústico mesmo que ficou um tipo de mistura né? um tipo de madeira aqui na direita que os indígenas fazem né? (incompreensível) é muito diferente aqui não não tiveram não conheço um[*

Professor: *[não teve guerra?*

Esmeralda: *tipo mais eh eh ((faz um gesto com a mão indicando a urgência para lembrar)) **mantuvieron** as ruínas[*

Professor: *[conservaram a construção*

Esmeralda: *=construção e também os indígenas se focaram mais **no**? Em sua parte[*

Professor: *[**no** e realmente é uma **mis**/uma mescla o telhado indígena com as colunas né?*

Esmeralda: *=é diferente[*

Professor: *[e ali parece mais europeu muito bacana bem misturado.*

Esmeralda: *então aqui se pode ver mais a mistura como continua.*

Professor: *muito legal.*

Esmeralda: *((mostrando as imagens)) aqui se pode ver não se ve bem agora **pero** é melhor. Então uma característica*

Professor: *muito legal.*

Esmeralda: *((dá orientações para o colega passar o slide)) aqui é uma característica muito grande da música ((professor mostra concordar)) (incompreensível) você vai lá e as crianças sabem tocar tipo é muito deles (incompreensível) é muito forte a música lá. tipo todos sabem **así**.*

Professor: *muito legal.*

Esmeralda: *então eu queria mostrar a música é uma mistura **mismo** porque a verdade que os jesuítas fundaram[*

Professor: *[oh que lindo. **que rico**.*

Esmeralda: *=aí então.*

Professor: viu gente que bonito **polca**? na Bolívia oh seu país. Cê sabia Lorena?

Esmeralda: sim ela que ((fazendo com a mão o gesto para indicar que a Lorena ajudou na pesquisa))

Esmeralda: (incompreensível) ((quer dizer que é um hino))

((alunos se organizam para passar a música))

Professor: Lorena vai dançar e cantar né Lorena?

Esmeralda: foram os jesuítas que utilizaram a música porque é um instrumento né? pra pra que para para acalmar o povo[

Professor: claro claro pra atrair né?

Esmeralda: e continua né?

Professor: muito bem isso é onde Santa Cruz?

Esmeralda: é parte de Santa Cruz **pero pertenece no** (incompreensível)

Professor: muito bem.

((começa a música))

Professor: música barroca oh influência europeia com som indígena?

((Esmeralda explica algo ao professor sobre a música))

Este excerto caracteriza a transculturalidade (SOUZA, 2017), pois a estudante boliviana, por meio do seu discurso translíngue, discorre sobre as missões jesuíticas que ocorreram na Bolívia na metade do século XVII. Podemos dizer que ela cruzou as suas próprias fronteiras culturais, cuidando do que se passa entre, além e ao longo das culturas, quando ela relaciona as missões jesuíticas ocorridas no Cone Sul da América do Sul com a sua própria cultura boliviana, construindo, performando e visibilizando aqui sua identidade (PINTO, 2007). A aluna discorre, inclusive, sobre a produção musical e o estilo arquitetônico das ruínas jesuíticas bolivianas. Quando ela fala sobre a música, ela diz que obteve ajuda de uma outra colega boliviana e que aprenderam muito sobre sua própria cultura ao pesquisarem sobre esse tema. Isso também caracteriza a transculturalidade presente neste excerto. É interessante notar no discurso da aluna que a arquitetura dos templos jesuítas na Bolívia apresenta influências europeias e indígenas e a música que ouvimos na sala de aula e que também servia como instrumento de dominação, pois de acordo com a estudante a música podia “apaziguar” os indígenas, também tinha características indígenas e europeias. A transculturalidade atravessou o discurso translíngue da educanda, aparecendo também na arquitetura e na música. Muito interessante ressaltar aqui a capacidade de resistência e adaptação dos indígenas às culturas colonizadoras. Isso caracteriza a decolonialidade e a

resiliência dos dominados e oprimidos, que, infelizmente, não tinham muitas alternativas perante o poderoso belicismo europeu.

4.4 Travessias de conhecimento, de resistência, de lutas, de encontros e de diálogos latino-americanos

*“Conhecer a história dos **otros** países latino-americanos enriquece nossos conhecimentos que são importantes na vida acadêmica. E mais ainda que agora eu estou morando em uma **de las** cidades que estiveram incluídas na guerra do Prata e no processo da divisão **de las fronteras**. Al tempo pratica-se tudo o aprendido de falar, escrever, escutar como foi com o documentário, e um exercício muito completo que reúne tudo o que estudamos nas aulas” (Educanda colombiana Katia, nível básico)*

Concluimos este capítulo-vereda sobre as análises dos registros gerados afirmando que é possível fazermos a inclusão para a libertação e a transformação latino-americanas em uma universidade que se propõe emancipatória como a UNILA. Podemos dizer também que o coração dos diálogos que refletem as veias abertas da América Latina ocorre no Ciclo Comum de Estudos (CCE), onde são ministradas aulas de Fundamentos da América Latina, Metodologia e Epistemologia e Línguas Portuguesa e Espanhola Adicionais. Por meio desses registros gerados, podemos dizer que o CCE é o diferencial da ainda recente UNILA, que acabou de completar oito anos em janeiro de 2018. Uma instituição onde os educandos, nos três primeiros semestres de aulas, se sensibilizam para questões e problemáticas latino-americanas, compreendendo seus contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, ideológicos, epistemológicos, metodológicos e linguísticos. No CCE, educandos oriundos de toda a América Latina se encontram para, nos três primeiros semestres, se prepararem translinguisticamente, transculturalmente e decolonialmente para, mais tarde, cursar as disciplinas específicas dos cursos que eles escolheram. Sinto-me um privilegiado em ser professor de língua portuguesa adicional do CCE da UNILA, um locus acadêmico que me dá a oportunidade de aprender sobre diversas culturas latino-americanas, um locus onde me permite e me estimula a ser decolonial, translíngue e transcultural, um lócus que me permite pensar criticamente e por meio das lentes e veias abertas latino-americanas. Muito ainda tem que ser discutido sobre o papel e a importância do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, haja vista alguns eventos que aconteceram na universidade, como o “Vozes Latinas”, cujo objetivo foi promover audiências públicas voltadas à reflexão coletiva e à busca de solução

de problemas compartilhados por toda a comunidade acadêmica. Interessante afirmar que, antes de cada uma das audiências, foram realizadas reuniões preparatórias com diversos setores da comunidade da UNILA, visando garantir apoio para as discussões.

Finalizamos este capítulo com mais dois excertos advindos dos Portfólios dos educandos que resumem bem as travessias aqui descritas e a importância das disciplinas do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, sobretudo as de Línguas Adicionais:

<p><i>“O curso foi muito bom, o aprendizado foi além de la lengua, aprendemos sobre a cultura de diversas pessoas que somente pode ser vista nesta universidade da Integração Latino-Americana, o qual favorece a conhecer-nos, conocer Latino-America em si e o que significa ser latino-americano.” (James, educando paraguaio, nível Intermediário I)</i></p>	<p><i>“Posso assegurar que vou ter muita falta, dessa disciplina, son pocas las disciplinas que permite fazer uma integração da Latinoamerica. São as que permite conhecer mais as pessoas de outras culturas, idiomas, costumes, hábito, ideias, críticas principalmente. Eu fiquei sorprendida nesta universidade pela exigência do aluno ser crítico e observador, que acho que é uma universidade que permite e se importa com a realidade que estamos vivendo. Aprendi muito num poco tiempo, mas quiero continuar.” (Pamela, educanda paraguaia, nível intermediário I)</i></p>
--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE VALE É A TRAVESSIA

“A palavra *travessia* – travessia do Rio São Francisco, travessia do Liso do Sussuarão, travessia do sertão -, empregada amiúde na narrativa, encapsula metaforicamente o sentido existencial do processo de mudança, que os percalços de uma vida implicam. Nesse percurso, o protagonista visou a algumas coisas e obteve outras, a um preço altíssimo, que o fez abdicar e se retirar para uma vida pacata, guardando as inquietações, mas dando por findas as aventuras.” (GALVÃO, 2001, p. 264)

O trecho acima retrata, por meio das palavras de Galvão (2001), as diversas travessias vivenciadas por Riobaldo nos sertões das Gerais. Travessias geográficas, filosóficas, existenciais e até mesmo espirituais e que foram incentivadas por Diadorim. Riobaldo atravessa e mergulha nesse sertão-mundo incentivado por Diadorim. O prefixo *-Diá* do nome Diadorim, em grego, significa “através” e esse personagem foi um símbolo da travessia da vida “através” da paixão. E após o último combate, quando Riobaldo perde para sempre a sua neblina, que é Diadorim, e ao mesmo tempo desvela o grande segredo escondido por ela, a sua amada Deodorina, a Maria Deodora, Diadorim ou Reinaldo, ele abandona a jagunçagem e parte errante pelo sertão. Após ficar muito enfermo, reencontra grandes personagens que atravessaram suas veredas passadas como Otacília e Zé Bebelo. Este último o encaminha para o compadre Quelemém, quem lhe ouvirá e o confortará sem julgamentos. Riobaldo foi jagunço e chefe de jagunço e passou por várias metamorfoses, vivenciando diferentes personas: foi um menino pobre, foi agregado de seu padrinho Selorico Mendes, foi professor, foi secretário de Zé Bebelo, foi jagunço de Joca Ramiro, foi lugar-tenente de Zé Bebelo, foi pactário e também foi chefe de jagunços. E todas essas travessias tinham um propósito: o propósito da transformação, da busca em sermos mais humanos, do atravessar as fronteiras entre o “ser” e o “ser mais” (FREIRE, 2013), da emersão ou saída de um mundo opressor em direção a um mundo emancipador e libertador, um mundo mais humanizado e mais justo socialmente, onde as identidades dos trans-sujeitos oprimidos, marginalizados e subalternizados pelo sistema moderno/colonial/opressor são visibilizadas e performadas por intermédio dos discursos translíngues, transculturais e decoloniais.

Tal qual Riobaldo e outros importantes personagens do “Grande Sertão: veredas”, os trans-sujeitos desta Tese-Travessia, incluindo-me aqui como educador-pesquisador, também atravessamos muitas veredas em busca do não silenciamento e não apagamento das nossas identidades performativas.

Destarte, o objetivo principal desta Tese foi, considerando como ponto de referência as políticas linguísticas do Brasil, e mais pontualmente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), verificar as (in)visibilidades das identidades performativas minhas, como professor-educador e dos educandos não brasileiros, por meio das práticas translíngues, transculturais e decoloniais na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço. Tal objetivo foi desmembrado em outros três específicos que foram: (1) apontar as políticas linguísticas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e como elas estão subjacentes às práticas discursivas translínguas, transculturais e decoloniais minhas, como educador, e dos educandos na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) em contexto transfronteiriço; (2) problematizar a invenção romântica da Língua Portuguesa como língua homogênea em direção às práticas translíngues, transculturais e decoloniais e (3) observar como são construídas ou mobilizadas as identidades performativas minhas, como educador, e dos educandos nas práticas discursivas, translíngues, transculturais e decoloniais.

Tais objetivos foram construídos pelos capítulos-veredas desta Tese, buscando sempre o desconstruir para o devenir, a inclusão para a transformação, o desvelar o contexto de imersão para atingir a emersão e, assim, sair do meio do redomoinho opressor e desumano. Pensamos, refletimos e habitamos a América Latina e as práticas translíngues, transculturais e decoloniais que nela estiveram e estão presentes e que se manifestaram e continuarão a se manifestar no entre-lugar, na terceira margem, no rico espaço transfronteiriço, que foram e são as salas de aula de Língua Portuguesa Adicional, no Ciclo Comum de Estudos (CCE), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Esta Tese-Travessia percorreu quatro capítulos-veredas, quais sejam, sobre a desconstrução e descolonização epistêmico-metodológica; sobre as problematizações das políticas linguísticas da UNILA; sobre os construtos teóricos das translínguas, das transculturalidades e da decolonialidade e, finalmente, sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas dos sujeitos desta pesquisa.

No primeiro capítulo, problematizamos as questões metodológicas no sentido de decolonizar os saberes acadêmicos dominantes nas pesquisas linguísticas pensando a partir dos modelos e teorias proporcionados por pensadores decoloniais latino-americanos. Pensamos também no trabalho científico a partir das leituras translíngues, transculturais e decoloniais das fronteiras. Por fim, a partir da Linguística Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), apresentamos os trans-sujeitos da pesquisa, os meios utilizados para a geração dos registros, que foram os Portfólios reflexivos somados aos decoloniais, translíngues e transculturais vídeo-documentários “A Última Guerra do Prata” e “Terra sem Males”, bem como o contexto onde todo o trabalho foi realizado. Discutimos também a importância da questão ética que permeou toda essa vereda metodológica.

Várias foram as sublevações que propusemos no segundo capítulo-vereda. Atravessamos e percorremos perigosos caminhos em busca das bravas e valentes veredas da sublevação ante as relações conflituosas entre opressor-oprimido; da sublevação ante as inadequações das políticas e ideologias dominantes com as práticas locais de linguagens; da sublevação relacionada às línguas autônomas e fixas em um mundo desterritorializado e diverso e da sinalização e tentativas de novas práticas libertadoras e transformadoras por meio de políticas linguísticas desenvolvidas na UNILA. Sublevações que nos guiarão para novas maneiras de gerenciar práticas locais de linguagens por meio de ideologias e políticas descolonizadoras. Podemos dizer que, o que fizemos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e descolonizações propostas - das políticas linguísticas dominantes, passando pela desinvenção das línguas e da língua portuguesa e chegando às tentativas de desconstruções das políticas locais na UNILA – foi um ensaio para a aplicação de uma teoria dialógica para uma educação libertadora. A teoria dialógica nos permitirá emergir dos grilhões e amarras do *status quo*, emersão para a liberdade, em que a manipulação não será mais necessária. Emersão que gera conscientização situacional e histórica, envolvendo a nossa prática reflexiva, transformadora e que atua sobre nossa própria realidade. Este capítulo sinalizou e problematizou pontos importantes como a necessidade de discutir, refletir e redefinir o que entendemos por bilinguismo e interculturalidade no Ciclo Comum de Estudos da UNILA.

No terceiro capítulo, que versou sobre as veredas teóricas das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014), transculturais (SANTIAGO; AKKARI & MARQUES, 2013; GUILHERME & DIETZ, 2014; SOUZA, 2017) e decoloniais (MIGNOLO, 2013), apresentamos todos esses percursos teóricos, lembrando que o nosso

lugar teórico está imbricado com nosso lugar político de ação e reflexão pedagógicas, isto é, com a nossa práxis. Discutimos o efeito e poder libertador e emancipador (FREIRE, 2013) que tais caminhos teóricos exerceram nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais dos educandos e do educador, visando sempre à inclusão para a transformação por intermédio da justiça social. Falar em justiça social significa ouvir as vozes dos marginalizados, dos escravizados, dos oprimidos e dos subalternos que sempre sofreram opressões e violência advindas de um grupo opressor e colonizador que apagou, invisibilizou e silenciou as vozes, culturas e direitos dos considerados mais fracos. Neste capítulo, discorreremos também sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas (BUTLER, 1990, 1997; PINTO, 2007, 2013) dos educandos e do educador, problematizamos as identidades linguísticas pré-concebidas e prefiguradas que estancam e engessam os sujeitos, dando destaque para a linguagem performativa que envolve os atos de fala dos trans-sujeitos. Tal visão de linguagem se relaciona com a construção do mundo por meio da produção de efeitos que constroem, por meio do discurso, o que alegamos descrever.

O último capítulo-vereda foi sobre o fazer ouvir as vozes do Sul, dos oprimidos, visando às suas libertações e transformações em “seres mais”, em seres que enxergaram as fronteiras não apenas como barreiras ou “situações-limites”, mas também como espaços abertos, porosos, fluidos e cheio de oportunidades e “inéditos-viáveis”. Tais vozes foram ouvidas por meio de três instrumentos de geração de registros que foram aplicados pedagogicamente na sala de aula de língua portuguesa adicional na UNILA, resultando em práxis transformadoras e libertadoras: os portfólios reflexivos, o vídeo-documentário “A Última Guerra do Prata” e o vídeo-documentário “Terra sem Males”. Tais práxis geraram ações e reflexões que foram expostas e analisadas neste capítulo. Ações que caracterizam o *pensar liminar* discutido no capítulo anterior. Um pensar que envolveu práticas descolonizadoras e desobedientes ao *status quo* dominante e opressor.

Os excertos analisados neste capítulo foram fundamentais para repensarmos e discutirmos a questão fundadora do Ciclo Comum de Estudos (CCE), que é desenvolver uma integração solidária (SOUZA, N.A de., 2011), sendo um projeto de todos os povos latino-americanos. Por isso, cabe a nós, professores do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, repensarmos e rediscutirmos o objetivo geral do CCE, que é oferecer ao educando uma base formativa transdisciplinar, indo além das fronteiras disciplinares. A base transdisciplinar se enxerga como aberta, heterogênea e incompleta e, por isso, está sempre em busca de diálogos com outras disciplinas, atravessando outras fronteiras e as suas próprias. Essa base

transdisciplinar está sustentada na elaboração do pensamento crítico, do conhecimento contextual da região latino-americana e do entendimento/manejo não somente do espanhol ou português, como também das diversas línguas presentes na UNILA, como o guarani, o quéchua, o aymara, o créole, o inglês, o francês, o alemão etc por meio de políticas linguísticas elaboradas na instituição.

Esta Tese-Travessia também foi uma peça política de resistência e de luta, não somente a favor da liberação e emancipação das vozes dos nossos sujeitos de pesquisa, mas também em favor da autonomia e permanência da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que completou oito anos de luta e resistência no dia 12 de janeiro de 2012, e da manutenção da Lei n. 12.612/2012, que institui Paulo Freire como Patrono da educação brasileira. Portanto, esta Tese coloca-se em defesa da democracia e da autonomia da UNILA e da sua acadêmica, constitucional, educacional, decolonial, diferenciada, inovadora, inclusiva, libertadora, ousada, social, vocacional e necessária missão de comunhão dos povos e culturas latino-americanos e caribenhos; em defesa do educador Paulo Freire, que fundamenta esta Tese, trazendo conceitos libertadores, emancipatórios e dialógicos; em defesa da descolonização dos saberes dominantes opressores colonizadores e da valorização dos saberes locais, que estão às margens do sistema colonial moderno; em defesa da inclusão para transformação, visando à justiça social; em defesa das negociações transculturais que são, constantemente, manifestadas nas translanguagens em contexto transfronteiriço; em defesa das terceiras margens, dos não-lugares, das travessias e dos entre-lugares.

Esperamos, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translanguajeiras, transculturais e decoloniais recombinar, ressignificar e visibilizar as identidades performadas pelos sujeitos aprendizes e pelo professor, pelas “vozes do Sul”, que vêm “de baixo”, abrindo possibilidades para que transitem por uma multiplicidade de lugares e colaborem ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais.

Dessa forma, houve espaço para o uso plurilíngue dos alunos e professor em sala de aula, compreendendo-se que a prática translíngue é muito mais do que um apoio para o aprendizado, sendo também uma maneira diferente de olhar para as interações como expressivas, transformacionais e inclusivas, visando à justiça social.

Por meio das diversas translanguagens presentes e produzidas por alunos de origens diversas, esta Tese apresentou como a flexibilidade dessas translanguagens pode contribuir

para que os alunos façam com que suas vozes sejam ouvidas, transformando-os para lidarem, não somente com o ambiente acadêmico onde se encontram, com todos os seus prós e contras, mas também os preparando para os enfrentamentos locais, globais, políticos, sociais e culturais que podem vir a ocorrer em um mundo que, infelizmente, revela-se cada vez mais adverso, desrespeitoso, preconceituoso e rude, principalmente para com aqueles que sempre tiveram suas vozes, línguas e direitos apagados, invisibilizados, silenciados e desvalorizados pelo *status quo* vigente. As translinguagens produzidas em sala de aula e expostas nesta Tese tornam evidente que não se pode separar as práticas de linguagem da maneira como percebemos o mundo, nossa *autopoiesis* (MATURANA & VARELA, 1998). Torna evidente também a necessidade de assumir um entre-lugar, uma terceira margem legítima, caracterizada pela adaptabilidade às crateras e cumes da conversação, caracterizada pelo espaço e realidade novos e contínuos que vão surgir da interação entre diferentes culturas - a transculturação (ORTÍZ, 2002; GUILHERME & DIETZ, 2014) - pela flexibilidade e pela resistência às assimetrias de poder (MIGNOLO, 2013) instaladas pelas práticas linguísticas padronizadas da escola ou da universidade.

Destarte, e já sinalizando para futuras pesquisas e trabalhos acadêmicos, nasce a urgência em discutirmos, cada vez mais, os papéis das políticas linguísticas, de novas epistemologias nas culturas acadêmicas, de práticas pedagógicas e de sistemas educacionais que não mais consideram as línguas como sistemas obedientes às estruturas dominadoras modernas/coloniais autônomas, fechadas e segmentadas, o que caracteriza as desobediências e descolonizações acadêmicas e epistêmicas. Cabe a nós, professores da UNILA rediscutirmos, refletirmos e definirmos o que entendemos como bilinguismo e interculturalidade. Também é relevante que pensemos na formação de professores de PLA que estejam cada vez mais sensibilizados para o ensino-aprendizagem translíngue, transcultural e decolonial em um mundo cada vez mais desterritorializado, sendo esta Tese, uma importante contribuição para a área de Português Língua Adicional. Não obstante, torna-se central discutir a necessidade da inclusão das minorias que foram apagadas ou silenciadas pelos discursos dominantes e colonizadores nos espaços *transnacionais* e *transfronteiriços* das salas de aula. Não precisamos estar em uma fronteira geográfica para discutirmos todas essas questões. A valorização dos discursos translíngues presentes em sala de aula pode sensibilizar os estudantes e os professores a habitarem as fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais. Podem sensibilizá-los a sentir, a pensar, a performar e a visibilizar a fronteira, não como um lugar que apenas separa e fragmenta, mas também como um espaço

que une, que integra, que inclui e que transforma para a justiça social, estejam esses trans-sujeitos onde estiverem. As fronteiras também habitam dentro de nós mesmos.

O diabo na rua...no meio das fronteiras-redemunhos... Somos seres fronteiriços do devir, do transformar e do mudar... Habitar, viver e amar n(as) fronteiras-redemoinhos significa transpor nossos limites na busca incessante por sermos mais... Fronteiras que podem ser contraditórias, abertas ou fechadas, que são e que não são, de encontros e de desencontros, que unem e que separam, que transgridem e que regridem, que transbordam e que sempre nos transformam... Fronteiras geográficas... Fronteiras psicológicas... Fronteiras de nós mesmos... Fronteiras-redemunhos... Redemunhos-fronteiras... Seria a nossa vida feita por constantes e contraditórias fronteiras?

Guimarães Rosa criou sua travessia sertaneja repleta de diálogos, que na verdade é um monólogo, com um interlocutor letrado. A intenção dessa interlocução foi subverter e transgredir a lógica colonial, dominante e opressora por meio da reinvenção da língua. Ele tinha paixão pela língua dos sertanejos, dos oprimidos e marginalizados. Toda essa criação só foi possível porque a travessia de Guimarães Rosa foi guiada e totalmente envolvida pela emoção. Guimarães Rosa viveu o próprio sertão. Esta Tese nos convida a desdobrar a visão das identidades performativas dos trans-sujeitos por meio dos seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais para convertê-las também em emoção. A minha emoção, o meu amor e o meu envolvimento de educador-pesquisador com a prática pedagógica, com a sala de aula e com esse lócus acadêmico fronteiriço, transgressivo e libertador guiaram todas as Travessias desta Tese. Posso afirmar que, assim como o meu conterrâneo Guimarães Rosa viveu o Sertão, eu vivi, vivo e continuarei vivendo e percorrendo essas veredas que, amiúde, me transportam dos Sertões das Gerais para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões das Gerais e que, encantadoramente, me permitiram traçar as linhas desta Travessia-Tese.

... Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2015, p.41)

Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia. (ROSA, 2015, p. 492)

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; FILHO, W. B. M.; O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; FILHO, W. B. M. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 293-308.

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994.

AINSA, F. **Del Topos al Logos. Propuestas de Geopoética**. Madrid: Iberoamericana, 2006.

ALVES, L. P. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**. Rio de Janeiro: UNERJ, 2002.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

ARGUEDAS, J. M. **Tupac Amaru KamacTaytanchisman**. Lima: Ediciones Salqantay, 1962.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO RIO DE JANEIRO. (APLE-RJ). **Conteúdo. A APLE-RJ**. <http://aplerj.com.br/>. Acesso em 03/02/2018.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (AMPPLIE). **Conteúdo. A AMPPLIE**. <http://ampplie.com.br/>. Acesso em 03/02/2018.

ATKINSON, D. A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages. In: ATKINSON, D. (org.); **Alternative approaches to second language acquisition**. Oxford: Routledge, 2011b, p. 143-166.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: criouliização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 319-338.

_____. **O Português não procede do latim**. Uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *À busca do tesouro.*, n. 191: 34-39, 2011.

BAKHTIN, M. **Dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARROS, A. L. de E. C. de. **Fronteiras(s) Paraguai/Brasil: Narrativas sobre (de)colonialidade, culturas, línguas e identidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BHABA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism**. London: Continuum, 2010.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORBA, R.; OSTERMANN, A. C. **Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical**. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 409-432, 2008.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Oxford: Polity Press, 1991.

BUTLER, J. **Excitable Speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Critically Queer. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies** 1. Durham, North Carolina, Estados Unidos: Duke University Press, p. 17-32, 1993.

_____. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

_____. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal** 95 (iii), 2011.

_____. Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, B. & TOOHEY, H. (orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 116-137.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CANTLE, T. National Identity, Plurality and Interculturalism. **The Political Quarterly** 85 (3): p. 312-319, 2014.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de política e planejamento da linguagem**: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional. Niterói, Brasil: Universidade Federal Fluminense. Tese de doutorado, 2016.

CARVALHO, S. C. **As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. Políticas de Promoção Internacional da Língua Portuguesa: ações na América Latina. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas n. 51.2: p. 459-484, jul./dez. 2012.

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá, CO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.

CAVALCANTI, M. C. & MAHER, T. M. **Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula**. Ministério da Educação, 2009.

CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators**. New York: CUNY-NYSIEB, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: Artmed/Bookman, 2006, p.141-162.

CLIFF, M. **The land of look behind, Ithaca**. New York: Firebrand books, 1985.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). **Conteúdo. A CPLP**. <http://iilp.cplp.org/>. Acesso em 17/11/2017.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Avon: Cambridge University Press, 1989.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.

CORONIL, F. Transculturation and the politics of theory: Countering the center: Cuban Counterpoint: Introduction. In: ORTIZ, F. **Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar**. Durham: Duke University Press, 1995.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanço, percalços**. 2010. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERRIDA, J. **Limited Inc.** Paris: Galilée, 1990.

DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras:** a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. (no prelo).

_____. De “Rede Brasileira de Ensino no Exterior” a “Rede Brasil Cultural”: processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). **RILI**, XIII, 1 (25), p. 67-86, 2015.

_____. **Mercado de Línguas:** a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. São Paulo: RG Editora, 2010.

EDWARDS, J. **Multilingualism:** Understanding Linguistic Diversity. London: Continuum, 2012.

ERAZO MUÑOZ, A. M. **L’intercompréhension dans le contexte plurilingue de l’Université Fédérale de l’intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue.** Tese de doutorado. Université Grenoble Alpes, 2016.

ESTERMANN, J. **Interculturalidad:** Vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

FANON, F. O negro e a linguagem. In: **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.

FANON, F. **Black Skin, White Masks.** New York: Grove Press, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Education for Critical Consciousness.** Nova York: Seabury, 1973.

FOUCAULT, M. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings. New York: Pantheon Books, 1980.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALVÃO, W. N. Riobaldo, o homem das metamorfoses. In: MOTA, L. D.; JUNIOR, B. A. (Orgs.). **Personae**: grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001, p. 237-264.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. **The Translanguaging Current in Language Education**. Symposium. Stockholm University, 2016.

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, p. 199-216.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging – Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities and Pluralities. **Modern Language Journal** 95 (iii), 2011.

GARCÍA, O. **From language garden to sustainable languaging**: Bilingual education in a global world. Perspective. A publication of the National Association for Bilingual Education, 2011.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies. In: _____ (eds.). **Negotiating language policies in schools**: educators as policy makers. New York: Routledge, 2010, p. 249-261.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century**: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GENESE, F.; UPSHUR, J.A. **Classroom-based evaluation in Second Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GROSFUGUEL, R. Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas in Transmodernity. **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World** 1 (3): p. 88-104, 2012.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. In: **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. XX, núm. 40, Colima: 2014, p. 13-36.

GUILHERME, M. A Critical Pedagogy of Language and Culture. In: CHAPELLE, C. A. (Org.). **The Encyclopaedia of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publ, 2012b.

HAMEL, R. E.; LÓPEZ, E. A. & CARVALHAL, T. P. **Language policy and planning: challenges for Latin American universities**. Current Issues in Language Planning, 2016.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina [The field of science & higher education between the monopoly of English and plurilingualism: Elements for language policy in Latin America]. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 52(2), 2013, pp. 321–384.

_____. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review**, 20, 2007, pp. 53–71.

HARRIS, R. **The Language Myth**. London: Duckworth, 1981.

HAUGEN, E. **Linguistics and Language Planning**. In: BRIGHT, W. (Org.). Sociolinguistics. La Haya: Mouton, 1966.

HELLER, M. **Bilingualism as ideology and practice**. In: Bilingualism: A social approach. Basingstoke: Macmillan, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

História, Geografia e Sociologia. **A Última Guerra do Prata**. Rio de Janeiro: TV Escola/Digitalcine, vídeo-documentário, 2014.

História, Geografia e Sociologia. **Terra sem Males**. Rio de Janeiro: Câmara Clara/TV Escola, vídeo-documentário, 2015.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad. Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3: 857-864, 2008.

_____. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

HORNBERGER, N.; LINK, H. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2012.

HORNBERGER, N. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (org.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Oxford, Blackwell Publishing, p.10-23, 2006.

IMEA. **A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina**. Instituto Mercosul de Estudos Avançados. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009c.

KHUBCHANDANI, L. **Language in a Plural Society**. Shimla, India: IAS, 1988.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEROY, H. R. **Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor**. 147f. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, 2011.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualization. In: **Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice**, DOI:10.1080/13803611.2012.718490, 2012 a, b.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 17, n. 1: p. 97-130, 2001.

MAHER, T. De. J. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan/jun., p. 33-48, 2010.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MATURANA, H.; VARELA, F. **The Tree of knowledge**. The biological roots of human understanding. Boston and London: Shambhala, 1998.

MAY, S.; SLEETER, C. **Critical Multiculturalism: Theory and Praxis**. New York: Routledge, 2010.

McLAREN, P. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times. Rethinking the political economy of critical education. **Educational Theory**, vol. 48, n. 4, p.434-467. University of California, LA, 1998.

MENDES, E. (Coord.). MOREIRA, A.; BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N.; **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Nível 1**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

_____. BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N.; **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Nível 2**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

_____. BARBOSA, C. N.; SCHRAGLE, I.; **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Níveis 3 e 4**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

_____. MENDES, P. M.; SCHRAGLE, I.; **Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Níveis 5 e 6**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-158.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2013.

_____. Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-Coloniality. **Cultural Studies** 21 (2): p. 449-514, 2007.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.33-49.

_____. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

_____. Afterword: Writing and Recorded Knowledge in Colonial and Postcolonial Situations. In: BOONE, E. H.; MIGNOLO, W. D. (Orgs.). **Writing without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes.** Durham, NC: Duke University Press, 1996, p. 292-312.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).** <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em 03/02/2018.

_____. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).** <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em 17/11/2017.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). **Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G).** <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em 16/11/2017.

_____. **Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).** <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. Acesso em 16/11/2017.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. (52.2): 409-433, jul./dez. 2013.

_____. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. **Synergies Brésil**, n. spécial 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ORMAN, J. New Lingualisms, Same Old Codes. **Language Sciences**. 37: 2013, p. 90-98.

ORTÍZ, F. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Madrid: Cátedra, 2002

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics**. New York: De Gruyter Mouton, 2015.

PENNYCOOK, A. Language Policy and Local Practices. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **The Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2017.

_____. **Language as Local Practice**. London: Routledge, 2010.

_____. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2007.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPEZ, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PEREIRA CARNEIRO, C. **Fronteiras irmãs: transfronteirizações na Bacia do Prata**. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.): **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

_____. Conexões Teóricas entre Performatividade, Corpo e Identidades. **D.E.L.T.A.**, Universidade Federal de Goiás, p.1-26, jan. 2007.

PODESTÁ, R. O Suporte do Olhar. **Sagarana**: turismo e cultura em Minas Gerais. Belo Horizonte: Veredas Jornalismo, v. 53, ano 20, p. 29-41, set. 2017.

PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE). **Conteúdo. O PPPL**. <http://www.ppple.org/falantes-espanhol>. Acesso em 17/11/2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Conteúdo. Cidade de Foz do Iguaçu**.

<http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db1094cf08d8af7?iMenu=1004>. Acesso em 20/04/2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RICENTO, T. Theoretical perspectives in language policy: an overview. In: _____ (Ed.). **An introduction to language policy**: Theory and method. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 3-9.

_____. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, vol. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICHARDSON, E. (Dis)inventing Discourse: Examples from Black Culture and Hip-hop Rap/Discourse. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 196-215.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

_____. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAID, E. W. **Culture and Imperialism**. Chatto & Windus, 1993.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. A fecundidade de transpor fronteiras: a educação em uma perspectiva transcultural. In: SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P (Org.). **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 159-176.

SANTOS, B. S. Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: **CLACSO y Siglo XXI**, 2009.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. Travessias. **Centro de Estudos Sociais**. Universidade de Coimbra. 6/7: 15-36, 2008.

_____. Towards a multicultural conception of human rights. In: LASH, S.; FEATHERSTONE, M. (Org.). **Spaces of Culture: City, Nation, World**. Londres: Sage, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. E. P. Narrativas de identidades: a linguagem como lugar de (in)visibilização. In: PEREIRA, D. A. (Org.). **Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, 2014, p.117-138.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SLEETER, C. E. & McLAREN, P. (orgs.). **Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference**. Albany, NY: State University of New York Press, 1995.

SOARES. M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (SIPLE). **Conteúdo. A SIPLE**. <http://www.siple.org.br/>. Acesso em 03/02/2018.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, L. T. M de. Multiliteracies and Transcultural Education. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. **The Oxford Handbook of Language and Society**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 261-279.

SOUZA, N. A. de. América Latina una e diversa: em busca de uma abordagem interdisciplinar. *Ponencia presentada em Santiago de Chile*, 2012.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRINDADE, H. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: JUNIOR, J. G. S. de et. al. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012, p. 89-142.

ÚLTIMO SEGUNDO. **Notícias. Refugiados**. <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2017-06-19/refugiados.html>. Acesso em 10/11/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI)**, 2017.

_____. **Notícias. Vozes Latinas**. Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em: 12/12/2017.

_____. **Notícias Vozes Latinas**. <https://www.unila.edu.br/noticias/vozes-latinas3>. Acesso em 20/11/2017 .

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. <https://www.unila.edu.br/noticias/plano-desenvolvimento-institucional>. Acesso em 20/11/2017.

_____. **A Unila. Sobre a Unila. Institucional**. Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em 04/04/2107.

_____. **Projeto Pedagógico do Ciclo Comum**, 2013.

_____. **Estatuto da UNILA**, 2012.

VERTOVEC, S. **Super-Diversity and its Implications**. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): p. 1004-1054, 2007.

WALSH, K. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, K. **Construyendo Interculturalidade Crítica**. La Paz, Bolivia: CAB – Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (Orgs.). **Spaces of Culture: City, Nation, World**. London: Sage, 1999, p. 194-213.

WIKIPEDIA. **A Guerra do Futebol**. https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Futebol. Acesso em 27/01/2018.

WIKIPEDIA. **Língua Crioula Haitiana**. https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana. Acesso em 01/02/2018.

WIKIPEDIA. **A Revolução Haitiana**. https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Haitiana. Acesso em 13/11/2017.

WILLIAMS, C. **Arfamiad o Ddulliau Dygsu ac Addysgu yng Nghyd-destum Addysg Uwebradd Ddwylithog**. Unpublished PhD thesis. Bangor: University of Wales, 1994.

WISNIK, J. M. **Contos de Guimarães Rosa**. *Grandes Cursos Cultura na TV*. TV Cultura: São Paulo, 2011.

ANEXO A – PROJETO NIELI



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA

**NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS
DE LÍNGUA(GEM) E INTERCULTURALIDADE (NIELI)**

Foz do Iguaçu

2016/2017

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Gustavo Oliveira Vieira

Reitor *Pro Tempore*

Lúcio Flávio Gross Freitas

Pró-Reitor de Graduação – PROGRAD

Maria Eta Vieira

Pró-Reitora de Extensão – PROEX

Dinaldo Sepúlveda Almendra Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG

Vagner Miyamura

Pró-Reitor de Administração, Gestão e Infraestrutura – PROAGI

Jamur Johnas Marchi

Pró-Reitor de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN

Ana Paula Araújo Fonseca

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis – PRAE

Karen dos Santos Honório

Pró-Reitora de Relações Institucionais e Internacionais – PROINT

Laiz Keiko Kawahara

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas – PROGEPE

Gerson Galo Ledezma Meneses

Diretor do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)

Autores

Bruna Macedo de Oliveira – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Francisca Paula Maia – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Gregório Perez de Obanos – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Jorgelina Ivana Tallei – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Henrique Rodrigues Leroy – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Laura Fortes – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Laura Janaina Dias Amato – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Lívia Fernanda Morales – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Maria Eta Vieira – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Mário Ramão Villalva – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Simone da Costa Carvalho – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

Tatiana Pereira Carvalhal – Docente da área de Letras e Linguística (ILAACH)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
1 JUSTIFICATIVA	06
1.1 POLÍTICAS DE LINGUAGEM NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CAMPO ACADÊMICO DA UNILA	07
1.2 AREAS DE INSERÇÃO E CONCEITOS NORTEADORES	14
2 OBJETIVOS	22
3 AÇÕES	23
3.1 Para <i>formação</i> da comunidade acadêmica	23
3.2 Para <i>promoção</i> do conhecimento científico	24
3.3 Para <i>circulação</i> do conhecimento científico	24
4 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS EIXOS DE AÇÃO	25
5 CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO	26
6 ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS	28
7 AVALIAÇÃO DO PROJETO	29
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	30

APRESENTAÇÃO

Em consonância com o Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o Regimento Geral da Instituição e com o Plano de Desenvolvimento Institucional, os docentes da área de Letras e Linguística apresentam neste documento a proposta de criação do NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE LÍNGUA(GEM) E INTERCULTURALIDADE - NIELI, como Órgão Complementar do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), visando a criar uma estrutura voltada para o desenvolvimento da Política e Planejamento de Linguagem da Instituição, compreendendo tanto programas, projetos e ações para o planejamento da educação bilíngue quanto para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue.

Ao longo dos últimos seis anos, houve diversas propostas de criação de uma estrutura voltada para os estudos de língua(gem), entretanto, todas esbarraram na falta de institucionalização das unidades administrativas e acadêmicas da UNILA. Em 2011, foi proposto o Centro de Línguas e Linguagens (CELL-UNILA); em 2013, o Centro Integrado de Línguas (CILIN); e, em 2014, o Núcleo de Estudos da Linguagem e da Tradução (NULIT). Com a retomada do processo de institucionalização e com a consolidação da composição do corpo docente da área de Letras e Linguística, retomaram-se as discussões anteriores, e se elaborou esta proposta, sobretudo com o fim de promover programas e ações para fortalecer o bilinguismo na esfera de ensino e na administrativa, bem como para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue, numa estreita articulação com as diversas Pró-Reitorias, Institutos e Centros Interdisciplinares da UNILA.

1 JUSTIFICATIVA

Conforme consta no Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UNILA rege-se pelo princípio da educação bilíngue (português e espanhol), o qual se articula nos diversos âmbitos administrativos, científicos e pedagógicos da universidade. Considerando que a UNILA é a primeira universidade federal bilíngue, o planejamento e a avaliação do bilinguismo de forma contínua e consistente tornam-se extremamente necessários para o avanço da política linguística institucional.

Desde 2012, foram feitos diversos concursos a fim de compor o corpo docente da área de Letras e Linguística para atuar no ensino de espanhol e português. Atualmente, há na instituição 23 docentes de espanhol e 22 docentes de português, além de um docente de guarani e uma docente de libras¹²², todos efetivos. Dentre esses, há docentes com habilitação em duas línguas e outros que atuam também em projetos e cursos que envolvem outros idiomas, tais como alemão, francês, inglês, italiano e guarani. Entende-se, pois, desde o início, que o fomento e a investigação do bilinguismo e do plurilinguismo¹²³ são extremamente necessários para o desenvolvimento de competências visando a uma mais ativa participação nos diálogos e processos interculturais locais, regionais e internacionais da América Latina. E, sobretudo, que o multilinguismo regional, a vocação transnacional e o contexto fronteiriço onde a UNILA está inserida demandam da instituição um planejamento linguístico plural, no qual o projeto de educação bilíngue não ignore ou desconstitua o contexto plurilíngue em que ele se insere.

Ademais de se justificarem pelas razões acima apresentadas, tais ações de gestão das línguas são estratégicas para a inserção da universidade no atual projeto de internacionalização das instituições de ensino superior posto em marcha pelas organizações reguladoras do ensino e da pesquisa no Brasil, para o qual é fundamental a construção de políticas linguísticas.

¹²² Há também um professor que ministra aulas de quéchua, sendo lotado no ILAESP e não exclusivo na área de Línguas.

¹²³ Com relação aos termos “plurilinguismo” e “multilinguismo” utilizados no presente texto, adotamos a definição usada na Carta Europeia do Plurilinguismo, redigida pelo Observatório Europeu do Plurilinguismo: “chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social. Uma sociedade plurilíngue é majoritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem, em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues, enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues, ignorando a língua do outro.” (OEP, 2005, p. 1)

Com o objetivo de subsidiar a presente proposta, a seguir apresentamos brevemente o contexto latino-americano das políticas da linguagem na educação superior, o contexto da UNILA e alguns conceitos teóricos norteadores.

1.1 POLÍTICAS DE LINGUAGEM NA CIÊNCIA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CAMPO ACADÊMICO DA UNILA

Este projeto para implementação de uma política e planejamento de linguagem (doravante PPL)¹²⁴ no campo acadêmico na UNILA inscreve-se no campo de estudos das políticas de linguagem na ciência e na educação superior (*science and high education – SHE*) e, sobretudo, nas reflexões acerca dos desafios de política de linguagem para as universidades latino-americanas em um contexto de internacionalização neoliberal.

Para explicitar o que entendemos por política de linguagem, lançamos mão do conceito articulado por Johnson (2013, pág. 9):

Política de linguagem é um mecanismo que impacta a estrutura, a função, o uso e a aquisição da linguagem e inclui:

1. Regulamentos oficiais – frequentemente instituídos na forma de documentos escritos, com o objetivo de causar mudanças na forma, função, uso e aquisição da linguagem – que podem influenciar oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, implícitos, *covert* e *de facto*, conectados às práticas e crenças linguísticas, que têm poder de regulação sobre o uso da linguagem e a interação dentro de comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos – “política” como um verbo, não como um substantivo – protagonizados por uma diversidade de agentes de política de linguagem através das múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instâncias de uma política;
4. Textos e discursos das políticas presentes em múltiplos contextos e camadas da atividade da política de linguagem, que são influenciadas por ideologias e discursos referentes àquele contexto. (tradução nossa)

Numa perspectiva das políticas de linguagem, o atual contexto de internacionalização neoliberal caracteriza-se pela imposição de uma ordem baseada numa língua única, o inglês. No campo da ciência e da educação superior, essa imposição é observada no avanço do monolinguismo em inglês e na conseqüente redução ou eliminação de outras línguas. Como destaca Hamel (2006, 2007), o sucesso da nova ordem dependerá da capacidade de reformular e recategorizar interpretações do mundo em um sistema comunicativo unificado

¹²⁴ Distintos termos análogos a esse conceito podem ser encontrados na bibliografia de referência na área: *políticas linguísticas, planejamento linguístico, política e planificação linguística*, entre outros.

de uso da língua, estruturas discursivas e modelos culturais do poder mundial dominante. Entretanto, esse controle das ciências se torna mais difícil para a ordem mundial sob a hegemonia anglo-saxônica quando a ciência e outros sistemas de conhecimento funcionam e publicam resultados em outras línguas, que não o inglês, e usam seus próprios modelos de pesquisa e padrões interpretativos. Destarte, o desenvolvimento científico que escapa do controle precisa se fazer invisível ou marginalizado do espaço da relevância científica, o que se constata nas produções em outras línguas, especialmente em línguas que não gozam do prestígio de terem sido línguas de produção científica em algum momento sócio-histórico.

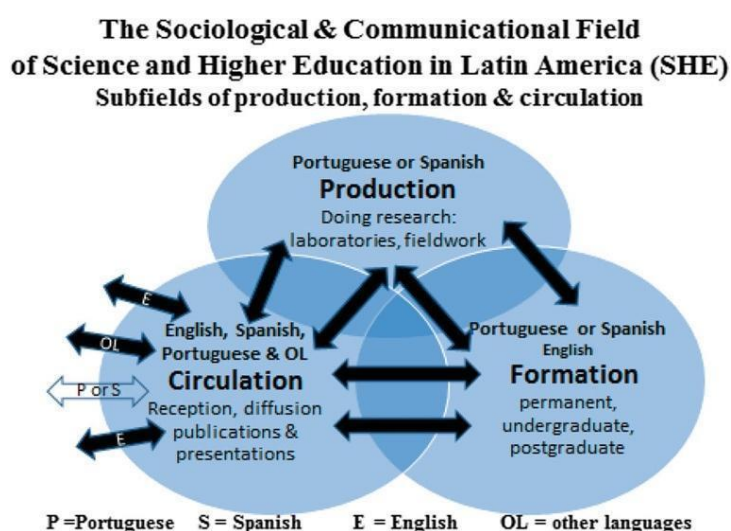
Nesse cenário atual, as universidades estão sob pressão para reestruturar tanto o eixo de pesquisa quanto o de ensino, de acordo com os padrões internacionais. Tal pressão inclui a adoção de sistemas de ranking internacionais, nos quais se valorizam artigos publicados no exterior e em inglês, em revistas listadas no Citation Index, em detrimento de revistas locais/nacionais.

No que tange ao contexto sociolinguístico na América Latina, a tradição monolíngue dos Estados constituiu um campo de ciência e de educação superior nas duas línguas centrais, o espanhol e o português. Contemporaneamente, no contexto de internacionalização, as universidades latino-americanas têm de se ajustar à pressão, especialmente de leitura em língua estrangeira e avançar na capacidade de publicar internacionalmente, especialmente em inglês. Nesse sentido, vem-se passando a uma composição mais plurilíngue, sem, todavia, ser explicitamente formulada em políticas de linguagem.

Cabe ainda destacar que o planejamento de linguagem no âmbito da educação superior latino-americana compreende o desenvolvimento das habilidades dos estudantes tanto na língua materna como em outras línguas, uma vez que o ensino básico não desenvolve nos estudantes o letramento acadêmico necessário para o nível universitário em nenhuma língua (López-Bonilla & Englander, 2011), sendo assim necessário investir também em ações para promover o letramento acadêmico em língua materna.

Considerando que um modelo de PPL possível para a maioria dos países latino-americanos deveria idealmente integrar tanto as línguas nacionais como as línguas estrangeiras para servir às necessidades acadêmicas em um modelo conceitual único, Hamel, López e Carvalhal (2016) revisitam um modelo proposto inicialmente por Hamel (2013) e propõem um novo modelo integrado de PPL em ciência e educação superior que incorpora todos os componentes relevantes no conceito sociológico e comunicacional de “campo” (Bourdieu, 1975, 1984; Gumperz, 1982).

No esquema abaixo, adaptado de Hamel (2013) e proposto por Hamel, López e Carvalhal (2016), apresenta-se um modelo descritivo que identifica os componentes do campo sociológico e comunicativo da ciência e da educação superior na América Latina e as relações entre eles. O esquema funciona ainda como modelo heurístico de referência para organizar os elementos de política e planejamento de linguagem que emergem tanto no contexto latino-americano quanto em outros. O campo contém subcampos de *Formação* (ensino e treinamento em todos os níveis), *Produção* (isto é, planejamento e implementação de pesquisa) e *Circulação* (recepção oral e escrita, elaboração e distribuição de descobertas). A esfera de publicação faz parte do subcampo circulação, e está profundamente integrada nos processos de produção de pesquisa, leitura e ensino.



Esquema 1. O campo sociológico e comunicacional da ciência e da educação superior na América Latina (Hamel et al, 2016, adaptado de Hamel, 2013)

Como se visualiza no Esquema 1, o modelo contempla um campo plurilíngue com diferentes usos de línguas nos distintos subcampos da formação, produção e circulação. Com base nesse modelo, de forma geral, a produção de ciência e da educação superior nas universidades latino-americanas se daria em português ou espanhol; a formação, permanente, na graduação e na pós-graduação, incorporaria, além do espanhol ou do português, o inglês; e, o subcampo da circulação se daria em espanhol, português, inglês e outras línguas.

Nesse modelo plurilíngue de PPL na ciência e na educação superior, há, de um lado, um polo em que se organizam as atividades e habilidades que fortalecem as capacidades acadêmicas na própria língua nacional da sociedade. Do outro lado, um polo em que são

consideradas as atividades e habilidades em línguas estrangeiras da perspectiva da apropriação crítica que faz a língua estrangeira trabalhar para as necessidades da comunidade acadêmica. Há, ainda, um polo intermediário, o qual constitui uma zona de atividades interculturais e plurilíngues que conectam os dois polos. Essa zona favorece o desenvolvimento de um repertório comunicativo multilíngue e atitudes frente a outras línguas que podem incluir o ensino da intercompreensão e a transferência de habilidades acadêmicas de uma língua para outra, conforme se visualiza no Esquema 2.

Um modelo plurilíngue para a PPL em ciência e educação superior		
Polo do Português e do Espanhol	Zona plurilíngue	Polo do Inglês e outras línguas
Objetivo global 1	Promoção de atitudes e espaços plurilíngues	Objetivo global 2
Terminologia e bancos de dados	Promoção do desenvolvimento de terminologias multilíngues com participação multilíngue internacional	Terminologia e bancos de dados
Publicações	Leitura e publicação em diversas línguas	Publicações
Tradução do português e do espanhol para outras línguas	Promoção do uso de várias línguas na ciência e na educação superior	Tradução de outras línguas para português e espanhol
Ensino de português e de espanhol com propósitos acadêmicos	Promoção do uso de várias línguas com propósitos acadêmicos	Ensino de inglês e outras línguas adicionais
Ensinando componentes científicos em português e espanhol	Promoção do ensino e aprendizagem de componentes científicos em diversas línguas	Ensinando componentes científicos em inglês e outras línguas
Intercâmbio internacional	Estímulo à criação de espaços plurilíngues e atitudes.	Intercâmbio internacional

Esquema 2. Um modelo plurilíngue para PPL em ciência e educação superior (Hamel et al, 2016, adaptado de Hamel, 2013)

A partir desses estudos e considerando, especificamente, o campo acadêmico da UNILA, no qual o espanhol e o português são ambas línguas de instrução, configura-se um cenário plurilíngue de PPL em que as duas línguas centrais da região compartilham ainda espaços com outros idiomas. De acordo com o modelo apresentado no Esquema 2, o inglês e outras línguas internacionais, em geral prestigiosas, vêm em terceiro lugar, como línguas de acesso à academia internacional. No entanto, no contexto específico da UNILA, no qual se propõe a integração e a produção conjunta do conhecimento por atores de diversos países latino-americanos, complexas relações de contato entre línguas permeiam as práticas sociais acadêmicas (conforme Carvalho, 2012 e Erazo Munoz, 2016) e se desenvolvem entre indivíduos falantes de distintas línguas originárias, tais como o guarani, o quéchua, o aimará, ou línguas de imigração, como o italiano, o alemão e o árabe, para citar algumas.

Desse modo, se por um lado temos uma demanda cada vez maior de internacionalização da universidade brasileira, apontando para a necessidade de formação principalmente em inglês para uma inserção mais efetiva na comunidade acadêmica internacional, na UNILA, por conta da proposta educacional de integração latino-americana, faz-se de grande importância trilhar paralelamente o caminho da valorização das línguas originárias e de imigração presentes na comunidade acadêmica, para que de fato se possa promover uma construção conjunta do conhecimento. Por conta desse contexto complexo de línguas em contato, abrem-se, assim, duas linhas de trabalho: uma voltada à internacionalização e formação linguística com foco nas línguas majoritárias; e outra voltada a um trabalho de valorização das línguas e culturas originárias e de imigração, como parte da diversidade que forma a comunidade acadêmica da UNILA e constitui sua identidade.

No âmbito da política bilíngue oficial proposta, em português e espanhol, a UNILA ainda está avançando em seus programas de desenvolvimento de proficiência geral e habilidades acadêmicas. Suas funções de línguas como objeto de estudo e como línguas de instrução em disciplinas específicas dos cursos ainda não estão completamente integradas, o que indica a priorização do desenvolvimento do conteúdo disciplinar, e não do programa bilíngue. Em muitas aulas, faculta-se ao docente e ao discente usar, na modalidade oral ou escrita, o espanhol ou o português, o que favorece o desenvolvimento de um bilinguismo receptivo, mas não suficientemente compele ao uso da outra língua para o desenvolvimento das habilidades de produção.

Um recente estudo acerca da proficiência, usos e ideologias linguísticas dos estudantes na UNILA (Carvalho, 2016) indicou que os avanços no aprendizado da língua

adicional (português ou espanhol), assim como as escolhas de língua interagem com inúmeras variáveis, tais como língua de prestígio, composição etnolinguística do corpo discente, docente e técnico-administrativo, além da localização da universidade na fronteira trinacional.

Nesses estudos, a atual relação de prestígio situa o português sobre o espanhol, e é constatada nas atitudes positivas com relação ao Brasil e à língua portuguesa. Em contraste, os residentes do lado brasileiro não mostram muito interesse na cultura dos países vizinhos e em aprender espanhol. Essa assimetria de prestígio se reflete também nas relações sociolinguísticas na UNILA e nas moradias estudantis. De acordo com a enquete de Carvalho (2016), os estudantes brasileiros sentem menos necessidade ou motivação para aprender espanhol e seu avanço na língua é mais baixo do que o dos estudantes que aprendem português como língua adicional. Em termos gerais, o português é considerado a língua dominante, não marcada e usada na maioria das atividades acadêmicas, administrativas e de comunicação informal dentro e fora da universidade.

Também de acordo com esse estudo, com relação a outras línguas majoritárias, mais de 50% dos estudantes mostram interesse em aprender, além do inglês, o francês, e, em menor grau, o alemão e o russo. O interesse e a demanda por línguas indígenas também têm aumentado com o tempo na UNILA. Em especial, destaca-se o guarani¹²⁵, com uma forte presença tanto pela região de fronteira com o Paraguai quanto pelos estudantes paraguaios. Embora as línguas indígenas tenham um papel modesto nas atividades da universidade, a sua presença é importante e carrega um valor simbólico significativo no contexto latino-americano, onde as línguas indígenas vêm ganhando visibilidade e inserção nos sistemas educacionais.

Quanto à administração, destaca-se que, em grande parte, os serviços aos estudantes são feitos em português. Formulários específicos, bem como *webpages* e outras informações são, em poucos casos, distribuídos em ambas as línguas. A capacitação linguística ainda necessita de um programa sólido com fins específicos e continuidade.

Especificamente com relação à PPL no campo acadêmico da UNILA, os dois

¹²⁵ Citamos, por exemplo, o projeto de extensão *Culturas Guaraníes: aspectos socioculturales, diversidad lingüística y transmisión de saberes*, que promove cursos e ações ligados à cultura e ao idioma, e o projeto de iniciação científica *Diversidad lingüístico-cultural, los saberes locales de América Latina*, ambos vigentes desde 2011.

subcampos de Produção e Formação estão voltados a um modelo bilíngue para a integração regional, entretanto, é importante destacar que as atividades do dia a dia em pesquisa e ensino ocorrem nessas línguas (português e espanhol), mas desenvolvem, em muitos casos, apenas um bilinguismo receptivo. Destaca-se, também, no âmbito da graduação e da pós-graduação, a necessidade de incorporar o inglês nesses dois subcampos (Produção e Formação), pois trata-se de uma língua relevante na formação acadêmica em alguns cursos de graduação (citamos como exemplo, os cursos de Ciências Biológicas e Biotecnologia), e programas de mestrado, como Física Aplicada e Políticas Públicas e Desenvolvimento. No subcampo da Circulação, é interessante incorporar o inglês e outras línguas tanto na leitura como na publicação de artigos.

Tendo em vista essas considerações sobre as políticas de linguagem e o campo acadêmico da UNILA, a proposta de criação do NIELI, como Órgão Complementar do ILAACH, visa a construir uma estrutura para a elaboração, execução e difusão de diversas ações da área de estudos da linguagem na universidade. A seguir, apresentamos alguns conceitos norteadores da proposta do Núcleo.

1.3 ÁREAS DE INSERÇÃO E CONCEITOS NORTEADORES

Nesta subseção, além da inserção da presente proposta nas áreas da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas, destacamos algumas noções teóricas importantes ao entendimento das atividades e dos objetivos do Núcleo: a interdisciplinaridade e a interculturalidade, além do conceito de política de linguagem (já apresentado na pág. 7).

Considerando a natureza do trabalho do NIELI, com foco nos estudos e ações relacionados à língua(gem), é importante alinhar a presente proposta com a área da Linguística Aplicada (doravante LA), que tem se constituído como área inter e transdisciplinar, principalmente após os anos 1990. Enfocamos primeiramente as características epistemológicas que nos últimos anos têm direcionado a reflexão sobre linguagem nesse campo, e que acabam se convertendo em importantes diretrizes, não apenas para a pesquisa sobre linguagem, mas também para as práticas de ensino-aprendizagem, sejam elas de língua materna ou adicional.

Falar de estudos e ações no campo da língua(gem) hoje é falar desse processo em um mundo globalizado em que a linguagem e seu exercício são elementos chave: um mundo,

segundo Moita Lopes (2006), marcado pela hiperssemiotização, ou seja, no qual os sentidos são vários e mudam, na brevidade do tempo atual, nos mostrando que não são sentidos definitivos; um mundo no qual as práticas sociais são complexas e constituídas pelos discursos de sujeitos igualmente complexos, que também se constituem nesse fazer. É mediante a reflexão desses pontos que vem se construindo perspectivas mais recentes da LA na área dos estudos da linguagem: dentre eles estão o entendimento da complexidade dos contextos, que tem que ser pensados em seu caráter único e situado, como espaços onde os sujeitos atuam por meio da linguagem, construindo o entorno social e a si mesmos nesse processo.

Nesse sentido, uma das características principais dessa área tem sido sua orientação para “entender, explicar ou solucionar problemas”, sendo que a “orientação para o problema como abordagem dominante na LA substituiu gradualmente a orientação para a teoria”, como afirma Eversen (1996, p. 96 apud Rojo, 2008, p. 1761). Como afirma Rojo (2006, p. 258), “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente – mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Outro ponto basilar nas diretrizes mais recentes de LA é o estabelecimento de um diálogo com outras áreas do conhecimento, o que lhe confere desde a base um caráter inter e transdisciplinar. Autores hoje reconhecem a área não como uma disciplina, mas como uma área mestiça ou nômade, designada por Moita Lopes (2006) como Língua Aplicada Indisciplinar. Trata-se de uma área que quer “mais do que desenvolver um caráter solucionista, promover compreensão sobre os problemas sociais perpassados pela linguagem” (pág. 19). Para isso, questiona paradigmas sagrados, reconhecendo que a compreensão sobre esses problemas sociais pode vir de outros campos do conhecimento e não somente da Linguística teórica. É essa faceta que permite à LA possuir um “prédio teórico” mais aberto, se constituindo em um campo onde as teorizações se constroem nos “entrecruzamentos disciplinares”. Esse caráter da área contribui para a construção de uma noção mais ampla de diversidade e para o entendimento de que os sujeitos sociais são “heterogêneos, fluidos e mutantes” e imersos em processos nos quais as relações de poder são inerentes. Esse direcionamento é importante no sentido de que a LA vem a ser um instrumento que, através de seus estudos e descobertas, dá base teórica às práticas, especialmente com relação às práticas de ensino-aprendizagem de língua adicional.

Entendemos que essa acepção teórica, que dá base aos objetivos da presente proposta, possui estreita ligação com um dos princípios da proposta metodológica da universidade: o diálogo interdisciplinar. Por essa abertura que propicia a criação de espaços de confluência de diferentes áreas do conhecimento, a UNILA constitui um contexto privilegiado para parcerias de trabalho conjunto entre distintas áreas e cursos, já que as questões de língua(gem), diretamente ligadas à formação, à produção e à circulação do conhecimento no âmbito do ensino superior, têm relação direta com todas as áreas da universidade. Por isso, o NIELI entende que é fundamental criar espaços para reflexão e produção de conhecimento acerca das características e das necessidades específicas deste contexto acadêmico multilíngue, para que possamos construir um trabalho conjunto com colegas de distintas áreas que dialogue com a área de linguagens, em um esforço coletivo que dê base aos objetivos de produção de conhecimento propostos e que, ao mesmo tempo, valorize e estimule as culturas e identidades dos grupos que compõem a comunidade acadêmica.

Com relação às políticas de linguagem, durante um longo período, a Linguística Aplicada concebeu a área de Política e Planificação de Linguagem (PPL) majoritariamente em termos de políticas nacionais (nível macro) de educação com o objetivo de influenciar as práticas linguísticas na sociedade. Embora esse tema continue sendo recorrente nos estudos da área, por conta das atuais características do campo de estudos, é crescente o número de trabalhos que focalizam ações em outros níveis, como o nível microlinguístico, que destaca a apropriação da PL pelos atores durante sua implementação (ver García & Menken, 2010). Segundo Baldauf (2006, p. 155, tradução nossa),

micro planejamento linguístico refere-se a casos nos quais empresas, instituições, grupos ou indivíduos atuam como agentes, criando o que pode ser reconhecido como uma política linguística, e planejam como utilizar e desenvolver seus recursos de linguagem; uma política que não é diretamente o resultado de alguma política mais ampla, de nível macro, mas que é a resposta às suas próprias necessidades, seus próprios “problemas de linguagem”, suas próprias exigências para o gerenciamento linguístico.

Esse movimento de ampliar o escopo de investigação e focar também no contexto microssocial ocorre, em grande parte, pela relação inter e transdisciplinar da PPL, especialmente com respeito às Ciências Humanas - para as quais a linguagem e o discurso têm grande importância (Canagarajah, 2002; Pennycook, 2010). Autores como Ricento (2006) e Hornberger (2006) postulam que, para ser teoricamente adequadas, as abordagens devem “considerar a ideologia, a ecologia e a agência ao explicar como e por que as coisas

são como são, e ainda avaliar de quem são os interesses e valores que estão sendo atendidos quando PPL são propostas, implementadas e avaliadas” (Ricento, 2006, p. 6). Desse modo, a PPL, na busca por dar conta da complexidade de seu objeto de estudo, tem dialogado com e se beneficiado de áreas como a análise do discurso, a etnografia e a teoria social crítica.

No plano das ações, a incorporação de noções como *agência*, *ecologia* e *ideologia* promoveu o entendimento de que a relação que existe entre as facetas “oficial” e “real” das políticas linguísticas é complexa, evidenciando que muitas vezes as políticas *de jure* não encontram correspondência nas políticas *de facto*¹²⁶, ou seja, a política na prática, sendo coconstruída pelos atores sociais, pode ser distinta da política “oficial”, expressa documentalmente. Além disso, se em alguns contextos, a PL “oficial” está declarada explicitamente através de documentos oficiais tais como leis, declarações, e, em ambientes educacionais, através de testes e currículos, por exemplo, em outros contextos, a PL não é explicitada, mas pode ser determinada através do exame das práticas de linguagem que ocorrem naquele contexto. A relação entre as políticas *de jure* e *de facto* é dinâmica, processual e está sempre em movimento.

No contexto da UNILA, entendemos que é preciso conhecer e refletir não apenas sobre a forma como é construída a política linguística acadêmica, mas também sobre os papéis desempenhados pela instituição e pelos diversos agentes que participam dessa construção. García e Menken (2010) apontam os professores como agentes centrais na coconstrução de uma política linguística educacional, sendo um dos objetivos do NIELI subsidiar a formação docente e contribuir para a atuação dos professores nesse contexto multilíngue.

Outro conceito que fundamenta esta proposta é o de interculturalidade. A “promoção da interculturalidade” é um dos princípios que rege a UNILA. O que o NIELI entende como promoção da interculturalidade diz respeito ao que Candau (2008) chama de multiculturalismo crítico ou intercultural. Para Candau (2008), essa perspectiva intercultural é mais aberta e interativa, sendo considerada a mais adequada para a construção das sociedades, democráticas e inclusivas, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade. Para o NIELI, a promoção da interculturalidade na UNILA deverá seguir os seguintes princípios (CANDAU, 2008):

¹²⁶ Entendimento análogo aos termos *de jure* e *de facto* carregam os termos *explícita* e *implícita*, bem como *overt* e *covert* (Shohamy, 2006; Mccarty, 2011).

- 1) Promoção da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais;
- 2) Rompimento com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução;
- 3) Hibridização cultural, que é um processo intenso e mobilizador de construção de identidades abertas, em construção permanente, considerando que as culturas não são puras nem estáticas;
- 4) Consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, isto é, as relações culturais não são idílicas e românticas, mas estão construídas na história, e, por isso, estão atravessadas por relações e questões de poder, sendo marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais;
- 5) Diálogo entre diversos saberes locais e conhecimentos globais, descartando qualquer tentativa de hierarquizá-los, trabalhando a tensão entre relativismo e universalismo no plano epistemológico e ético e assumindo as tensões e conflitos que emerge
m deste debate;
- 6) Caráter conflitivo, tanto no plano mundial como em cada sociedade, ressaltando a presença de relações complexas que admitem diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro.

Para a promoção de uma Educação Intercultural crítica, dialógica, emancipadora e libertadora (FREIRE, 2013), os princípios apresentados acima devem ter como fundamentos os seguintes núcleos (CANDAUI, 2011): 1) Desconstrução de estereótipos; 2) Articulação entre igualdade e diferença; 3) Resgate das identidades culturais no nível pessoal e coletivo; 4) Promoção da interação com os outros; 5) Fortalecimento e favorecimento do empoderamento; e 6) Formação para uma cidadania aberta e interativa.

Por fim, a interculturalidade, vista como o diálogo entre as culturas é um desafio. Esse desafio, no contexto da UNILA, tem sido material de reflexão de alguns autores, como Araújo (2014). Para Cavalcanti e Maher (2009), a interculturalidade não deve ser vista como um bálsamo tranquilizante, mas sim como uma relação tensa entre as diferenças, entre as culturas que deve ser negociada dialogicamente em todo momento. Primeiro, porque há relações de poder entre as culturas e é justamente nesse terreno das relações interculturais que acontecem as desestabilizações do poder em jogo nesses diálogos. Tais negociações dialógicas abrem portas para a construção de interações sem hierarquias e mais equânimes. Entendemos que a interculturalidade prepara-nos para conviver com as diferenças de uma

forma mais respeitosa e mais informada, trazendo à tona o exercício da alteridade, de nos descobrirmos no outro e do outro se descobrir em nós.

Propondo um aprofundamento dessa reflexão, novos estudos apontam que é preciso avançar ainda para o conceito de transculturalidade. Segundo Demorgon (2005, p.156) a transculturalidade tem dois sentidos fundamentais:

En un primer sentido, lo transcultural es lo que transita de una cultura a otra: una modalidad alimentaria, un rito religioso, una técnica. En segundo sentido, un elemento se califica como transcultural cuando ha penetrado una multiplicidad de culturas. Por lo tanto, es aquello que es común a diferentes culturas. Designa, entonces, un ideal o un valor que permite a los actores de diferentes culturas aceptarse como partes de un mismo conjunto. En este sentido, lo transcultural constituye una de las modalidades de la interculturación por convergencia bajo la figura de la articulación.

Esse conceito nos parece de especial importância nas áreas de fronteiras, espaço complexo onde os sujeitos falantes de diferentes línguas e participantes de distintas comunidades de prática negociam a construção conjunta de significados, pois entende a “cultura” como um terreno de trânsito onde as diferentes culturas se articulam. Desse modo, os conceitos de interculturalidade e transculturalidade nos convidam a repensar o lugar e a relação entre culturas não só na região de fronteira, mas também no ambiente acadêmico da UNILA.

Nesta seção, embasamos nossa proposta a partir dos conceitos norteadores apresentados e do contexto de inserção da UNILA no cenário latino-americano da educação superior. Nessa perspectiva, os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão da universidade devem promover constantemente o estudo e a pesquisa de outras línguas, de questões de língua(gem) e sociedade. Neste sentido, é fundamental que a UNILA propicie e crie um espaço acadêmico capaz de articular programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidos de maneira isolada e descontinuada, e fortalecer, com isso, a pesquisa, a criação e o uso de materiais didáticos e metodologias específicos para o contexto institucional, tendo como base a interculturalidade e a interdisciplinaridade; o desenvolvimento de pesquisas em avaliação, elaboração de censos etnolinguísticos e diagnósticos sociolinguísticos da região; bem como a compilação e análise de *corpora* linguísticos como base científica para o estudo das línguas faladas na América Latina.

O ensino de línguas adicionais direcionado tanto aos estudantes quanto à comunidade externa é de fundamental importância, em especial no contexto de uma universidade com educação bilíngue, inserida em um processo de integração regional e de mobilidade acadêmica. Assim, a ampliação da oferta de línguas, bem como o incentivo à pesquisa nas grandes áreas da Linguagem e da Tradução só pode vir a contribuir para o cenário intercultural e transcultural no qual a UNILA se insere. Nesse sentido, a promoção e o ensino de línguas e culturas autóctones (línguas nativas de uma região) e alóctones (línguas de imigração, herança familiar ou legado cultural), bem como de outras línguas na UNILA visam a criar uma comunidade plurilíngue, oferecendo aos estudantes e à comunidade da região da fronteira trinacional a oportunidade de desenvolver as competências linguísticas e interculturais necessárias para participarem de interações em diversos sistemas linguístico-culturais. Os estudos de Tradução permitem, por sua vez, revelar obras ainda desconhecidas do público acadêmico e do grande público no espaço da América Latina. Com essas ações, espera-se que a UNILA, construída já com o princípio de educação bilíngue, torne-se cada vez mais plurilíngue e uma referência nos estudos de linguagem, tradução e interculturalidade.

Diante desse cenário, a presente proposta de criação do NIELI como Órgão Complementar do ILAACH decorre da necessidade de criar uma estrutura para desenvolver programas que atendam às necessidades institucionais de bilinguismo no par português e espanhol, assim como ao ensino das demais línguas, e ao desenvolvimento de investigação de novos modelos teórico-metodológicos na área de estudos de linguagem e tradução. Além de contribuir com a educação bilíngue, a criação e implementação do NIELI visa a atender à demanda da comunidade interna e externa por outras línguas, necessárias ao seu desenvolvimento nos meios acadêmico-científicos, econômicos, políticos e sociais, bem como de promover políticas de articulação de ações que valorizem e promovam a diversidade linguística no contexto acadêmico. A partir de uma perspectiva de promoção do plurilinguismo, o NIELI articulará igualmente cursos de línguas adicionais abertos aos estudantes de graduação, aos estudantes de programas de pós-graduação, aos estudantes de intercâmbio da América Latina e de outras regiões, aos docentes, aos técnicos-administrativos e à comunidade externa em geral.

2 OBJETIVOS

O NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE LINGUA(GEM) E INTERCULTURALIDADE tem como objetivos:

- I - Promover a formação de uma comunidade acadêmica bilíngue em espanhol e português para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas;
- II - Promover ações para a visibilidade e o fortalecimento das línguas, saberes e culturas originárias na comunidade acadêmica;
- III - Contribuir com ações que promovam a produção conjunta de conhecimento e o respeito à diversidade, para a construção de uma comunidade acadêmica linguística e culturalmente diversa;
- IV - Promover a capacitação da comunidade acadêmica da UNILA em outras línguas para sua inserção em comunidades científicas internacionais;
- V - Promover o diálogo entre as diversas pesquisas realizadas no campo de estudos de língua(gem) e interculturalidade na UNILA e em outras instituições, especialmente da América Latina;
- VI - Contribuir para que as pesquisas desenvolvidas em diversos Centros Interdisciplinares da instituição sejam realizadas em espanhol e em português;
- VII - Contribuir para que a circulação dos resultados das pesquisas científicas seja realizada em espanhol, em português, bem como em outras línguas;
- VIII - Contribuir para a comunicação institucional bilíngue;
- IX - Promover o ensino de línguas à comunidade da região fronteiriça trinacional;
- X - Constituir-se como espaço para a formação teórica e prática dos professores e estudantes da instituição envolvidos em projetos focados nos estudos da língua(gem) e/ou interculturalidade;
- XI – Promover projetos e ações interdisciplinares relativos aos estudos da linguagem, estabelecendo diálogo com áreas tais como as Artes, a História, a Antropologia, as Relações Internacionais, entre outras;
- XII – Contribuir com o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino e de Práticas Educativas Interculturais (NIPPEI), órgão complementar do ILAACH, articulando ações para atendimento de demandas acadêmicas e produção de conhecimento que dizem respeito aos dois Núcleos.

3 AÇÕES

Com esses objetivos, destacam-se algumas ações nos eixos de formação da comunidade acadêmica, de promoção e circulação do conhecimento científico a serem realizadas no NIELI:

3.1 Para a *formação* da comunidade acadêmica

- Acolhimento dos estudantes, introduzindo-os linguística e culturalmente no contexto de educação bilíngue e intercultural;
- Elaboração e aplicação de exames de proficiência e do teste de dispensa na área de línguas adicionais, segundo as normas institucionais;
- Oferta de disciplinas aos estudantes interessados em aperfeiçoar sua proficiência em português / espanhol, como língua materna ou adicional, ao longo de todo o percurso acadêmico;
- Oferta de cursos de capacitação linguística que atendam às necessidades do corpo docente, contribuindo particularmente para a implementação da educação bilíngue;
- Oferta de cursos de capacitação linguística que atendam às necessidades do corpo técnico-administrativo em educação, organizados conforme as demandas específicas dos diferentes setores;
- Aplicação de exames internacionais de proficiência, tais como o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)* e o *Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)*;
- Implementar as ações do Programa Idiomas sem Fronteiras IsF na UNILA, tais como aplicações de exames de proficiência, cursos a distância e cursos presenciais, visando à internacionalização da UNILA por intermédio da mobilidade acadêmica dos docentes, discentes e técnicos-administrativos, como também por meio da recepção de professores leitores estrangeiros;
- Favorecimento para uma formação complementar e atuação prática de estudantes de Licenciatura em Letras e de outros cursos que atuem no ensino de línguas, presencial e/ou virtual, na instituição;
- Criação de espaços e atitudes plurilingues e interculturais.

3.2 Para a *produção* de conhecimento científico

- Desenvolvimento de terminologias e bases de dados multilíngues;
- Consultoria à comunidade acadêmica para compreensão e produção de textos científicos em espanhol e português, bem como em outras línguas.

- Trabalhos de pesquisa no âmbito dos projetos e Programas do Núcleo.

3.3 Para a *circulação* de conhecimento científico

- Criação de Oficinas de Tradução, particularmente voltadas a obras de autores e pesquisadores latino-americanos;

- Consultoria à comunidade acadêmica para a apresentação e publicação de suas pesquisas científicas em outras línguas.

- Promoção de eventos e ações, além da criação de espaços/veículos de publicação, para a circulação dos conhecimentos produzidos no âmbito das ações e projetos do Núcleo.

A seguir, expõe-se uma representação gráfica dos principais eixos de ação previstos para o NIELI.

4 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS EIXOS DE AÇÃO

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DE LÍNGUA(GEM) E INTERCULTURALIDADE - NIELI		
<i>FORMAÇÃO</i>	<i>PRODUÇÃO</i>	<i>CIRCULAÇÃO</i>
<ul style="list-style-type: none">Oferta de cursos de espanhol e português para implementação da		<ul style="list-style-type: none">Criação de Oficinas de Tradução, particularmente voltadas a obras de

<p>educação superior bilíngüe;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferta de cursos de outras línguas para formação de uma comunidade acadêmica e regional plurilíngüe; • Promoção da atuação prática de estudantes da instituição; • Promoção do plurilinguismo e atitudes linguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de terminologias e bases de dados multilíngües; • Consultoria à comunidade acadêmica para compreensão e produção de textos científicos. • Trabalhos de pesquisa no âmbito dos projetos e Programas do Núcleo. 	<p>autores e pesquisadores latino-americanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultoria à comunidade acadêmica para a apresentação e publicação de suas pesquisas científicas, especialmente em espanhol, português e inglês. • Promoção de eventos e ações para a circulação dos conhecimentos produzidos no âmbito das ações do Núcleo.
---	---	--

4 CONSTITUIÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO

Nesta seção descrevemos brevemente a organização do NIELI, expressa de modo mais detalhado no Regimento Interno do Núcleo. O Núcleo constitui um espaço de articulação de ações e projetos ligados à área de estudos da linguagem e interculturalidade, sendo constituído por docentes, TAEs e estudantes que estejam envolvidos em tais projetos/ações. O conjunto de docentes é formado principalmente por professores da área de Letras e Linguística em conjunto com docentes dos demais cursos do ILAACH, e de outras áreas afins, em nível de graduação e pós-graduação, além de discentes de graduação e pós-graduação, e Técnicos-administrativos em educação (TAEs). Objetiva-se um trabalho conjunto e colaborativo com os demais setores da universidade, com os Centros Interdisciplinares e com as Pró-reitorias, em acordo com as instâncias reguladoras das ações propostas.

O Núcleo é constituído pelos seguintes membros: a) um/a Coordenador/a; b) um/a Vice-coordenador/a; c) um Colegiado Executivo; e d) um Colegiado Pleno.

O Colegiado Executivo, instância deliberativa sobre as atividades do NIELI de acordo com as normas estabelecidas por este Regimento e pela instituição, será constituído

pelo Coordenador/a, pelo vice-coordenador/a, por um/a coordenador/a (docente) de cada Programa do Núcleo (a seguir explicamos brevemente como são conformados os Programas), dois representantes discentes vinculados aos Programas do Núcleo. Mais detalhes sobre períodos e formas de eleição são apresentados no Regimento Interno do Núcleo.

O Colegiado Pleno, instância consultiva constituída de modo mais amplo é composto por: a) todos os docentes da área de Letras e Linguística que desejarem participar; b) Docentes permanentes, visitantes e colaboradores da UNILA que possuem trabalhos vinculados ao NIELI; c) Coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação do ILAACH; d) Técnicos-administrativos em educação que desenvolvem suas atividades ou estão lotados no ILAACH; e) Representantes discentes dos cursos de graduação e programas de pós-graduação do ILAACH.

Para estimular a articulação dos projetos e ações já existentes e dos novos que serão incorporados, serão constituídos Programas referentes às linhas de atuação do NIELI. Ou seja, chamamos de Programas os agrupamentos de projetos e ações propostos na área de Letras e Linguística e outras áreas afins com os objetivos do Núcleo, integrando preferencialmente ações de ensino, pesquisa e extensão, em conformidade e em parceria com outras unidades administrativas e acadêmicas da Instituição. As linhas de atuação serão criadas a partir do agrupamento dos projetos existentes, a partir das demandas acadêmicas e dos objetivos do NIELI, bem como dialogando com outras linhas de atuação e/ou temas de interesse do Núcleo.

São atribuições principais de cada Programa que compõe o NIELI, conforme consta no Regimento Interno: articular junto ao Colegiado Executivo as demandas da comunidade acadêmica que podem ser atendidas por seus projetos e ações; divulgar os conhecimentos produzidos a partir de seus projetos e ações, por meio de publicações e eventos acadêmico-científicos e culturais; e eleger, em cada um dos Programas, um coordenador e um suplente que farão parte do Colegiado Executivo e do Colegiado Pleno.

Embora o Núcleo tenha por objetivo articular distintas ações e áreas conectadas aos estudos da linguagem, as questões de política e planejamento linguístico são o foco principal de trabalho deste núcleo. Dada a importância de um aprofundamento na área de pesquisa e de um trabalho mais específico voltado para esse campo, em especial da Linguística Aplicada, advoga-se que o Coordenador e o Vice-Coordenador do Núcleo devam ser docentes ativos da área de Letras e Linguística. Uma conexão mais forte do NIELI com esse

grupo de docentes também se justifica pelo fato de que a maior parte dos projetos de pesquisa específica e ações de extensão relativos à área de estudos da linguagem são propostos por professores dessa área.

6 ESPAÇO FÍSICO E EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS

Por sua constituição como espaço de articulação das várias ações de pesquisa e extensão efetuadas pelos docentes das áreas de Letras e Linguística, e de outras áreas, o Núcleo pode relacionar dezenas de projetos. Nesse sentido, há a necessidade de um espaço físico onde seja possível desenvolver as atividades, bem como resguardar a documentação referente às ações desenvolvidas, seja para fins de registro ou de pesquisa (atas e documentos em geral, instrumentos de coleta de dados, dados de pesquisas, provas de nivelamento, provas de proficiência, livros e materiais de consulta, etc.). Atualmente se encontra em negociação com a diretoria do ILAACH a disposição de um espaço físico para o Núcleo.

Possuir um espaço físico definido também é essencial para o recebimento de demandas e atendimento à comunidade acadêmica (alunos, professores, coordenadores, funcionários, etc.). Embora, neste momento, o Núcleo não conte com nenhum TAE, a expectativa futura é de que tenhamos pelo menos um funcionário para o serviço de secretaria, abrangendo o trabalho de recepção e de organização dos materiais e documentos.

Descrevemos abaixo os itens básicos relativos à infraestrutura:

- Uma sala com espaço para, no mínimo, três mesas de computador e uma mesa de reunião para 10 pessoas.
- Três computadores, equipados com software para edição de áudio, imagem e vídeo.
- Um gravador de voz
- Um armário aberto grande
- Um armário com portas
- Uma máquina fotográfica e/ou filmadora
- Uma mesa para reuniões
- Três mesas para computador

- Uma impressora-scanner
- Telefone

7 AVALIAÇÃO DO PROJETO

Após a fase de implantação do NIELI, será elaborado um Plano de Gestão Anual, especificando os programas, projetos e demais ações do Núcleo, o qual será acompanhado de um constante processo de avaliação com o objetivo de identificar os avanços em cada eixo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o complexo contexto de línguas em contato no ambiente acadêmico da UNILA, sua relação com a produção de conhecimento no ensino superior, e as demandas ligadas a essa construção, faz-se necessário o planejamento de ações que incluem desde a formação linguística e a pesquisa até a valorização da diversidade linguística e cultural no contexto acadêmico. É com base no entendimento de que essas linhas de ação devem ser construídas lado a lado, que advogamos a criação do NIELI, como órgão para contribuir com a coconstrução das ações de política e planificação linguística na instituição, bem como com uma reflexão mais profunda e informada acerca desse contexto, com caráter intercultural e interdisciplinar. Compreendemos esse processo como essencial para que a universidade leve adiante seu projeto de instituição bilíngue, interdisciplinar e de integração, bem como seja capaz de se inserir no contexto crescente de internacionalização das instituições de ensino superior, respondendo às demandas que se colocam nas sociedades complexas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. Nos caminhos da integração e da interculturalidade: os desafios da UNILA. *Revista Sures* (Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade), n° 3, 2014.

BALDAUF JR, R. Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. *Current Issues in Language Planning*, v.2, n.7, 2006. pp. 147-170.

BOURDIEU, P. *La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison* [The specificity of the field of science and the social conditions for the progress of reason]. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 1975. pp. 91–118.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.

CANAGARAJAH, Suresh. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011.

CARVALHAL, T. P. *Avaliação de política e planejamento da linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional*. Niterói, Brasil: Universidade Federal Fluminense. Tese de doutorado, 2016.

CARVALHO, S. C. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CAVALCANTI, M.C. & MAHER, T. M. *Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula*. Ministério da Educação, 2009.

DEMORGON, J. *Critique de l'interculturel: L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica/Anthropos, 2005.

ERAZO MUNOZ, A. M. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Tese de doutorado. Université Grenoble Alpes, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 54 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Eds). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAMEL, R. E. Spanish in science and higher education: Perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish speaking world. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 2006, pp. 95–125.
- HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 2007, pp. 53–71.
- HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina [The field of science & higher education between the monopoly of English and plurilingualism: Elements for language policy in Latin America]. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 2013, pp. 321–384.
- HAMEL, R. E.; LÓPEZ, E. A. & CARVALHAL, T. P. Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 2016.
- HORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. In Ricento, T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. pp. 24-41.
- JOHNSON, D. C. *Language policy*. Palgrave Macmillan, 2013.
- LÓPEZ-BONILLA, G., & ENGLANDER, K. (Eds.). *Discourses and identities in contexts of educational change*. Bern/New York: Peter Lang, 2011.
- MCCARTY, T. (Ed.). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, 2011. pp. 204-229
- MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 13-42.
- MOITA LOPES, L. P. da. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. pp. 18-52.
- PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Abingdon: Routledge, 2010.
- RICENTO, Thomas (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing. 2006.
- ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 253-276.
- ROJO, R. H. R. *Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2008, pp. 1761-1775.
- SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Reino Unido: Routledge: 2006.

ANEXO B – PROJETOS E AÇÕES DO NIELI

**Projetos e ações acompanhados pelo Núcleo Interdisciplinar
de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI)**

2017

5. Sumário

GRUPO E PROJETOS DE PESQUISA	2
GRUPO DE PESQUISA - LINGUAGEM, POLÍTICA E CIDADANIA	2
PROJETO DE PESQUISA - POLÍTICAS E REALIDADES LINGÜÍSTICAS NA UNILA	4
Projeto de pesquisa - Diversidad lingüístico-cultural: los saberes locales en América Latina ...	5
Projeto de pesquisa - A pesquisa sociolinguística para as escolas públicas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	5
Projeto de pesquisa - Laboratório de Tradução da UNILA	6
AÇÕES DE EXTENSÃO	6
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS EM FOZ DO IGUAÇU: INTEGRAÇÃO PELA DIVERSIDADE	6
CULTURAS GUARANÍES: ASPECTOS SOCIOCULTURALES, DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y TRANSMISIÓN DE SABERES	7
Curso de Língua Guarani	7
Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI-UNILA)	8
CURSO PREPARATÓRIO PARA O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS) ..	8
Língua inglesa, discurso e ensino	9
O inglês como prática translíngua: ensino, discurso e subjetividade	9
Pluralidade Linguística na Tríplice Fronteira: Curso Intensivo de Espanhol e Inglês	9
FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E EXAMES DE PROFICIÊNCIA	10
Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNILA	10
Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)	12
Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)	13
OUTRAS AÇÕES	14
Exame de nivelamento/dispensa de Línguas Adicionais	14
Levantamento sobre letramento acadêmico (Graduação)	14
Exames de proficiência de Programas de Pós-Graduação	14
Cooperação com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI)	15

Projetos e ações acompanhados pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Linguagem e Interculturalidade (NIELI)

O NIELI, desde sua criação, vem acompanhando projetos e ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como envolvendo instrumentos de avaliação de proficiência linguística, que contribuem para a construção da política e planificação linguística da universidade e que tem sido coordenados e realizados por docentes do grupo de Línguas da UNILA. A seguir, apresentamos brevemente alguns desses projetos:

GRUPO E PROJETOS DE PESQUISA

Grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania

Área predominante: Línguas, Letras e Artes; Linguística
(dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3954267458504655)

O grupo “Interculturalidade e Alteridades”, criado na UNILA em 23/08/2013, tendo como líderes a profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato e o prof. Ms. Henrique Leroy, foi criado com o objetivo de pesquisar ações e práticas interculturais no ensino e na aprendizagem de língua adicional, assim como processos de construção de alteridade na formação de professores da rede básica. Entre 2013 e 2015, o desenvolveu o seguinte projeto: “Questionamento crítico e formação cidadã no MERCOSUL: implicações para a UNILA”, tendo sido contemplado com duas bolsas de IC. Como resultado, o projeto teve duas publicações, uma apresentação em congresso e uma parceria firmada com o grupo de pesquisa “INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia”, do CEFET – MG. Desta parceria surgiram pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* em Minas Gerais, com auxílio de membros do grupo da UNILA. A época, o grupo contava com duas linhas de pesquisa, três pesquisadores e 10 estudantes.

A alteração do nome do grupo para “Linguagem, Política e Cidadania” deu-se em 2016, com a ampliação de membros e atualização do escopo de pesquisa. Conforme descrito no registro do grupo, no CNPq, o grupo busca trabalhar com “Pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeira/adicionais, com implicações nas relações interculturais e nos processos de construção de alteridade, a partir de um viés discursivo.” A proposta do grupo, que agora conta com novos líderes: profas. Dras. Laura Janaina Dias Amato e Tatiana Carvalhal, está voltada para a relação entre linguagem e cidadania, no âmbito de comunidades latino-americanas e do espaço compartilhado regional. Em um diálogo entre as Ciências da Linguagem, Ciências Políticas, Antropologia, História e Educação, dentre outras, este grupo tem interesse em práticas discursivas e políticas de linguagem que contribuam para a manutenção e para a transformação das sociedades.

Abaixo segue o resumo das linhas de pesquisa e dados dos seus respectivos pesquisadores:

Linha 1: Discursos e alteridades

Resumo: Estudo da construção da alteridade a partir da elaboração discursiva e de narrativas de grupos sociais. Propõe-se a investigação prático-teórica da construção de imaginários nacionais e as relações interculturais estabelecidas entre os sujeitos.	
Docente	Projeto
Laura Janaina Dias Amato (UNILA)	Construção crítica do imaginário trinacional (finalizado em agosto de 2017)

Esta linha conta com dois estudantes vinculados: um a nível de mestrado e outro a nível da graduação. Os dois contam com bolsas de pesquisa e extensão, respectivamente.

Linha 2: Política de Linguagem e Integração	
Resumo: Considerando a pesquisa em Política e Planejamento de Linguagem (PPL) como uma atividade multidisciplinar e interdisciplinar, esta linha de pesquisa integra teorias e instrumentos de várias disciplinas para investigar os problemas e desafios envolvendo a linguagem nas sociedades multilíngues e multiculturais contemporâneas. Em particular, volta-se para análises de processos de valorização das línguas minoritárias, efeitos do avanço global do inglês, decisões sobre as línguas tomadas por legisladores, educadores, elaboradores de dicionários e movimentos sociais, entre outros. Volta-se, assim, para a análise do desenvolvimento e implementação, bem como da avaliação de políticas de linguagem em contextos latino-americanos, com foco no avanço da cidadania e da integração.	
Docente	Projeto
Laura Fortes (UNILA)	O currículo como instrumento linguístico: ordem e organização de saberes em contextos educacionais multilíngues e translíngues
Tatiana Pereira Carvalhal (UNILA)	Política e Planejamento de Linguagem: modelos analíticos e avaliativos em perspectiva
Simone da Costa Carvalho (UNILA)	Projeto ainda não cadastrado

Esta linha conta com um estudante da graduação vinculado, com bolsa.

Linha 3: Educação e Interculturalidade	
Resumo: Estudo de práticas interculturais e translíngues na Educação Superior e Básica em contextos de fronteira. A linha abarca investigações de projetos que envolvam os sujeitos e atores da educação, assim como as práticas socioeducativas e a produção de saberes e conhecimentos.	
Docente	Projeto
Jorgelina Tallei (UNILA)	A dimensão política e intercultural nas práticas interculturais de formação em escolas de fronteira.
Laura Janaina Dias Amato	Projeto na linha ainda não cadastrado
Henrique Rodrigues Leroy	Interculturalidades e Translinguagens no ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais (Língua Portuguesa e Língua Inglesa): as (in)visibilidades das identidades performativas em contextos de fronteira.
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro	Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas de Fronteira nas Escolas
Marcia Palharini Pessini (IFPR)	Parceria em projeto. Sem vínculo com a instituição.
Adriane Elisa Glasser (SEED/PR)	Parceria em projeto. Sem vínculo com a instituição.
Olga Viviana Flores (UNIOESTE)	Parceria em projeto. Sem vínculo com a instituição.
Eliana Cristina Pereira Santos (SEED/PR)	Parceria em projeto. Sem vínculo com a instituição.
Juliana Pirola da Conceição Balestra (UNILA)	Educação Intercultural na Tríplice Fronteira

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)	Sem projeto cadastrado para a linha de pesquisa.
--	--

Esta linha conta com sete estudantes vinculados, todos da graduação e seis deles com bolsa para desenvolver planos de trabalho vinculados aos projetos.

O grupo de pesquisa alia pesquisa – ensino – extensão, pois seus projetos articulam bolsas de monitoria (graduação), de extensão e de pesquisa, tanto para a graduação quanto para pós-graduação. Salienta-se que o grupo é composto majoritariamente por recém-doutoras, mas suas linhas de pesquisa estão articuladas e apesar dos projetos individuais empreitados, há uma linha orgânica que une o grupo na temática intercultural e educacional.

Projeto de pesquisa: Políticas e realidades linguísticas na UNILA

Coordenado desde o início de 2016 pela professora Bruna Macedo, este projeto de pesquisa tem por objetivo a realização de um diagnóstico das políticas e realidades linguísticas (uso e circulação) no interior da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, tendo em vista o caráter plurilíngue de seu corpo discente e docente, por um lado, e a determinação do bilinguismo e respeito ao multilinguismo como princípio institucional, por outro.

Em maio deste ano foram aplicados instrumentos de pesquisa entre alunos ingressantes e egressos dos cursos de graduação da UNILA. Os dados gerados estão atualmente em processo de sistematização e análise. O objetivo do projeto é produzir subsídios para a condução de um planejamento linguístico mais informado na instituição.

Coordenadora: Bruna Macedo de Oliveira; Integrante (docente): Larissa Fostinone Locoselli. Estudantes integrantes: Marina Magalhães Moreira e Monizi Guarnieri de Moraes Souza. Financiador(es): Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Projeto de pesquisa: Diversidad lingüístico-cultural: los saberes locales en América Latina

Este projeto é resultado do interesse em conhecer e dar a conhecer as experiências de vida e saberes linguísticos compartilhados pelos povos latino-americanos em diferentes contextos de atuação e uso dos idiomas guarani, quéchua e aimará. A proposta é buscar mecanismos que permitam transformar o cenário em que se julgam algumas formas de expressão de culturas indígenas, tanto no que se refere a questões de preconceito / valorização / prestígio de algumas línguas assim como incrementar a motivação e proporcionar a busca, junto com os professores e os alunos, de novas interpretações. Isso tem acontecido por meio do diálogo e da aproximação a essas culturas guaranis, quéchuas e aimarás. Para a realização deste projeto, temos feito entrevistas a professores e alunos da UNILA e a familiares e à comunidade de origem dos alunos em diferentes regiões dos países envolvidos (Argentina, Brasil, Bolívia, Paraguai e Peru). Para a execução do projeto, tem sido de grande importância os pressupostos da história oral e também concepções de identidade social, de sociolingüística interaccional da etnografia.

Integrantes: Maria Eta Vieira – Coordenador. Claudia Almeida Gonzalez - Integrante.

Projeto de pesquisa: A pesquisa sociolingüística para as escolas públicas do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

A pesquisa teve sua primeira parte desenvolvida a partir da rica particularidade sociolinguística de Foz do Iguaçu, cidade localizada na Mesorregião Oeste do Paraná, formando com Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad del Leste (Paraguai) uma metrópole notadamente trinacional, caracterizando-se como uma cidade transfronteiriça centralizadora e irradiadora de um conjunto de atividades (cf. Roseira (2006)). Inicialmente visou investigar na comunidade escolar (alunos, corpo administrativo e docentes) qual a situação de uso das línguas da região, bem como levantar se há, nessas comunidades, situação de bilinguismo e se sim, quais/ em que situação /com quem são usadas. Visou-se ainda investigar, igualmente, junto aos pais dos alunos se há situação de bilinguismo e como estas línguas de seus repertórios se colocam no dia a dia. Partiu-se de um levantamento bibliográfico de textos, a partir dos quais se discutiu a Sociolinguística, a Antropologia e a Alteridade em relação ao contato linguístico-cultural, e foi aplicado um questionário etnográfico. Conseguiu-se assim evidenciar o panorama geral que constroem os atores da escola investigada, que vem se implementado há cerca de 10 anos. Este diagnóstico permitiu compreender os contatos que se dão entre diferentes línguas na presente zona de tripla fronteira, além de abrir espaço para a continuidade que aqui se apresentará. A presente proposta investigativa justifica-se pela lacuna existente de uma descrição linguística (de enfoque sociolinguístico) em torno do componente fonético-fonológico das línguas da triplíce fronteira. Tal proposta foi realizada em 2016 e 2017. No momento esta pesquisa tem continuidade com o tema Morfologia de língua indígena: guarani.

Integrantes: Francisca Paula Soares Maia (docente)– Coordenador. Laura Janaína Dias Amato (docente)– Integrante. Mario Ramao Villalva Filho (docente) – Integrante. Fagnner Ywerton do Nascimento Santos – Integrante. Gabriela Alejandra Blanco Reinaldo – Integrante. Danielle da Silva Vicente – Integrante. Karen Andrea Ortega Bravo - Integrante.

Projeto de pesquisa: Laboratório de Tradução da UNILA

O "Laboratório de Tradução da UNILA" está pensado como um espaço de formação para discentes da instituição de distintas áreas que tenham interesse em desenvolver uma reflexão aprofundada sobre a tradução aliada à pesquisa e à prática tradutória. Sua criação se fundamenta nos princípios norteadores da universidade, em especial no que concerne ao bilinguismo, ao multi(pluri)linguismo e à integração solidária que, inevitavelmente, passa pelo lugar das línguas na e desta instituição de ensino superior no Brasil. Tendo isso em vista, o fomento da prática da tradução e, sobretudo, do estudo e da reflexão sobre esse fazer especializado, seu processo e produto, são questões fundamentais dentro do projeto. Durante sua realização, pretende-se que os bolsistas desenvolvam competências tradutórias e aperfeiçoem a escrita em língua materna e adicional por meio da prática da tradução e da revisão de distintos gêneros. Serão realizadas leituras e discussões relativas ao processo tradutório, problemas e dificuldades, interferência e naturalidade na tradução, e sobre o mercado profissional. O Laboratório pretende auxiliar docentes, funcionários e discentes nas distintas demandas tradutórias surgidas no âmbito universitário, tais como a tradução, versão e revisão de variados textos (instruções, provas, comunicados, cartas, cartazes de divulgação de eventos, entre outros); e, no âmbito externo, toda a comunidade de Foz do Iguaçu e região, especialmente as instituições públicas, como a Prefeitura do Município, a Fundação Cultural da cidade, o Sesc, etc. em demandas que requeiram alguma assessoria ou realização de traduções ou versões.

Coordenadora: Bruna Macedo de Oliveira (docente). Integrantes: VINÍCIUS EUSTAQUIO MAGALHÃES – Integrante. SERGIO EDUARDO ESCOBAR BOLANOS – Integrante. JOSE MARIA GARCETE GARCIA – Integrante. TATIANA PEREZ CORREA – Integrante. PENELOPE SERAFINA CHAVES BRUERA – Integrante. MARCUS VINICIUS TARQUINI FERREIRA - Integrante.

ACÇÕES DE EXTENSÃO

Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: integração pela diversidade

Em vigência desde 2014, o presente projeto de extensão leva em consideração a necessidade dos cidadãos estrangeiros tanto falantes de espanhol quanto falantes de outras línguas diversas do espanhol residentes em Foz do Iguaçu de terem contato com o ensino formal da Língua Portuguesa falada nesse município, que se caracteriza por ser linguístico-culturalmente bastante diversificado, devido à sua localização na tríplice fronteira. A proposta é favorecer a integração linguístico-cultural, uma boa convivência com a língua-cultura do deslocar-se e conviver nesse espaço geográfico fronteiriço, por meio de curso de Língua Portuguesa, desde o nível básico, para os iniciantes em 2015, ao intermediário I, para os que continuarem essa ação de extensão, a ser desenvolvida com embasamento na visão Sociolinguística, a qual considera a heterogeneidade linguístico-cultural, a especificidade necessária no atendimento aos diversos falantes-aprendizes e o respeito à diversidade cultural. Pensamos em ofertar cursos básico e intermediário I no primeiro semestre de 60 horas/aula, duas vezes por semana, com material didático próprio elaborado com temas que acrescentem cada vez mais conhecimentos a uma convivência harmoniosa com a diversidade linguístico-cultural presente em Foz do Iguaçu, ou seja, que cidadãos residentes em Foz, que ainda não falam Português, possam adquirir pelo menos o necessário para realizarem atividades de compra/venda, informar-se e a outrem sobre assuntos diversos que circulam na comunidade; e que os alunos que estiverem dando continuidade ao curso que começaram em 2014/2 possam seguir no processo de aquisição de competências e habilidades linguístico-culturais necessárias/desejadas. O presente projeto tem por meta ser inclusivo, favorecer o respeito aos diversos povos e línguas-culturas existentes em Foz do Iguaçu; buscar estabelecer uma relação dialógica entre corpo docente e discente no espaço da comunidade desse município; por favorecer aos professores aprendizes bolsistas oportunidade de terem uma formação integrada à prática e acompanhada pela coordenação do projeto; por proporcionar temas de diálogos que poderão tornar-se alvo de pesquisa linguístico-culturais; por ser um projeto executável, o qual requer apenas a materialidade já oferecida desde o edital. O presente projeto terá impacto na comunidade do município de Foz do Iguaçu por buscar e favorecer o contato da comunidade estrangeira falante de outras línguas com a Unila. Também em sua finalização, quando serão divulgadas reflexões sobre a trilha metodológica percorrida no processo. Prevê-se a publicação de relatos dessa experiência para a comunidade Unilera e para docentes de Português Língua Estrangeira de vários lugares do Brasil, e até em nível mundial, o que atende à demanda de colaboração para a difusão da Língua Portuguesa na contemporaneidade. Prevê-se ainda a ampliação desse projeto em nível de CNPq, a partir desses produtos obtidos, para um atendimento à comunidade ainda maior, e integrando-se a pesquisas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Linguística para a Integração. Ensino e Formação Docentes. Interculturalidade e PLA.

Integrantes: Francisca Paula Soares Maia - Coordenador . Desideri Marx Travessini – Integrante. João Ernesto Pelissari Cândido – Integrante. Diego Kiill – Integrante. Viviani Busko Souza – Integrante. Fernanda Gabina Alvarenga Fioravanti – Integrante.

Culturas guaraníes: aspectos socioculturales, diversidad lingüística y transmisión de saberes

El interés por el aprendizaje de las culturas guaraníes en sus aspectos socioculturales, lingüísticos y sobre todo las posibilidades de fomentar una ampliación y trasmisión de esos saberes en el contexto de la Universidad de la Integración Latino Americana - UNILA ha alcanzado nuevas dimensiones desde finales del mes de marzo del 2011, cuando empezamos los contactos académicos con

hablantes, usuario e individuos pertenecientes a esas culturas en nuestras clases de lengua portuguesa en donde se congregan alumnos de algunos países de América del Sur (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay, Perú y Uruguay). La riqueza de reflexiones aportadas por el encuentro de culturas, saberes, experiencias de vida y lingüística de esos alumnos se muestra como un campo de estudio y enriquecimiento inmensurable y muestra que es urgente que se hagan eventos y proyectos que viabilicen o faciliten la enseñanza de esas lenguas en UNILA. Coordinadora: Maria Eta Vieira. Alunos envueltos: 5 (Graduação).

Curso de Língua Guarani

Coordenado pelo professor Mario Ramão Villalva Filho, o Curso de Língua Guarani é direcionado para iniciantes a essa cultura que estejam vinculados a instituições públicas. Neste curso, são abordadas a língua e culturas guaranis dos povos originários. São trabalhadas as várias vertentes vivas da língua, tais como o guarani paraguaio e o guarani mbya falado nas aldeias indígenas do litoral atlântico do Brasil. O público alvo é preferencialmente de estudiosos, pesquisadores e interessados em geral pelas culturas originárias principalmente os "juruas", ou seja, os não indígenas.

O curso é oferecido na UNILA, para a comunidade acadêmica e externa, bem como ministrado em diversas cidades e instituições, tais como a Unioeste (campi do oeste do Paraná) e Universidade de São Paulo (USP).

Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI-UNILA)

(Curso de recepção linguístico-cultural)

Desenvolvido em parceria com a PROINT, o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI UNILA) consiste em dois cursos online de recepção/acolhimento, um em Português e outro em Espanhol como línguas adicionais, cujo público-alvo são os estudantes selecionados para ingressar na UNILA, e que tem por objetivo familiarizar os futuros estudantes com as línguas adicionais com as quais terão contato, bem como com algumas práticas sociais envolvendo o uso dessas línguas no âmbito universitário.

O CEPI UNILA foi estruturado a partir de um projeto maior, o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI), criado em 2007 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Rios (UNER), com o apoio do Ministério de Educação da Argentina. O CEPI é um curso a distância, com mediação, destinado a estudantes estrangeiros que fazem intercâmbio acadêmico. O curso tem como objetivo promover a educação linguística em espanhol e português e iniciar a experiência de intercâmbio, familiarizando o participante com o uso da língua no contexto universitário de destino. No caso da UNILA, o CEPI adaptado ao contexto e às necessidades da instituição, serve como instrumento de recepção linguística, cultural e acadêmica para os futuros estudantes da universidade. O CEPI UNILA-Português é disponibilizado na Plataforma Moodle da UNILA, sendo que, paralelamente à plataforma, a rede social Facebook tem sido amplamente utilizada como ambiente digital complementar, pois além de ambiente explorado para o curso, foi transformado em espaço estratégico pelos alunos para expor suas inúmeras dúvidas sobre questões acadêmicas e sobre a vida na cidade de Foz do Iguaçu.

A primeira edição do CEPI UNILA-Português ocorreu em 2016, com 406 estudantes internacionais cadastrados na plataforma. A segunda edição (2017) conta até o momento com 456 estudantes. A equipe executora conta com o trabalho de seis docentes da área de Letras e Linguística da UNILA, que, para desempenhar a função de professoras-tutoras no curso, passaram por um curso de formação de tutores ministrado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UNILA, em 2016. O CEPI UNILA-espanhol está em processo de elaboração e implantação.

O CEPI visa também a cooperação interinstitucional entre as universidades tutoras do projeto e as instituições que desejarem implementar o curso. Atualmente, encontra-se em tramitação um convênio de cooperação UNILA-UFRGS para o trabalho relativo ao CEPI UNILA, com o objetivo de estimular o trabalho de pesquisa e de extensão no âmbito da educação em ambientes digitais, elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos.

Integrantes: Simone Carvalho (coordenadora); Jorgelina Tallei (coordenadora adjunta); Laura Fortes (colaboradora); Júlia Alves (colaboradora); Maria Eta Vieira (colaboradora); Tatiana Carvalhal (colaboradora); Rocio Gonzalez Farina (bolsista).

Curso Preparatório para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS)

Este projeto visa ao oferecimento de um curso de português como língua adicional para habitantes da Tríplice Fronteira Brasil/Argentina/Paraguai que desejam aprimorar sua competência na produção e interpretação de diferentes textos orais e escritos nessa língua. O curso funciona, ainda, como uma preparação para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e aplicado no Brasil e no exterior com o apoio do Itamaraty. Trata-se do único exame de proficiência em português reconhecido oficialmente no Brasil, sendo, atualmente, exigido para a obtenção de algumas bolsas de graduação e pós-graduação, para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que objetivem trabalhar no país e para a inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Federal de Medicina. Concebendo a língua como um meio de interação social, pelo qual o sujeito se relaciona com o outro, (re)constrói sentidos e (se) significa, e norteado pelos pressupostos teóricos que subjazem ao CelpeBras, o curso procura levar os alunos a utilizarem o português oral e escrito em uma diversidade de contextos, com diferentes propósitos e interlocutores. Para tanto, considera-se fundamental o estabelecimento de um diálogo intercultural, que permita o questionamento de etnocentrismos e o conhecimento de outras formas de interpretar o mundo e atribuir valores. O projeto também almeja ser um espaço para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de Português como Língua Adicional. Palavras-chave português como língua adicional; português para falantes de outras línguas; proficiência; Celpe-Bras.

Integrantes: Simone da Costa Carvalho – Coordenador. Paulo de Souza Sá Telles (colaborador). Laura Segura (colaboradora).

Língua inglesa, discurso e ensino

Esta ação de extensão visa propiciar o desenvolvimento de atividades acadêmicas voltadas ao estudo da língua inglesa e seu ensino, criando oportunidades de contato e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre os discursos produzidos em torno dessa língua. Esta ação alinha-se à proposta do Programa de Extensão Universitária CIPDEAL (Centro Intercultural de Pesquisa, Documentação, Ensino e Aprendizagem de Linguagens) da Unila, que, por meio de uma abordagem discursiva, preconiza o ensino de línguas como uma atividade aberta à comunidade, o desenvolvimento de pesquisas voltadas aos contextos sociolinguísticos latino-americanos, a produção de material didático e o desenvolvimento de estratégias didáticas para o ensino de línguas..
Integrantes: Laura Fortes - Coordenador. Um aluno de graduação. Financiador(es): Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Bolsa.

O inglês como prática translíngua: ensino, discurso e subjetividade

Este projeto de extensão, coordenado pela professora Laura Fortes, visa propiciar o desenvolvimento de atividades acadêmicas voltadas ao estudo da língua inglesa e seu ensino, criando oportunidades de contato e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre os discursos produzidos em torno dessa língua. Desse modo, a partir de uma abordagem discursiva, preconiza-se que o ensino e a reflexão sobre a língua constituem atividades abertas à comunidade, considerando os contextos multilíngues e translíngues nos quais a universidade está inserida.

No âmbito do projeto, que prevê processos de formação teórica e metodológica, têm sido realizado um Ciclo de rodas de conversa denominado “Repensando o ensino da Língua Inglesa”, voltado a professores da rede básica de ensino e aos estudantes de Letras. Nas rodas de conversa, são tratados temas como: “Mudando o discurso no ensino da Língua Inglesa”, “O papel do professor nas políticas linguísticas”, “Ensino de línguas no contexto da tríplice fronteira” e “World Englishes: Uma proposta de diversidade?”.

Pluralidade Linguística na Tríplice Fronteira: Curso Intensivo de Espanhol e Inglês

O curso tem como objetivo desenvolver as diferentes competências necessárias para que os alunos possam usar o inglês e o espanhol falado no âmbito do turismo, com diferentes propósitos, de modo a contribuir para a capacitação linguística de jovens profissionais. Baseia-se no entendimento de linguagem e de ensino-aprendizagem como processos interacionais, em que a produção e a construção de sentidos estão situadas em determinado contexto social, cultural e histórico. Nesse sentido, metodologicamente, serão promovidas diversas práticas de interação em sala de aula, simulando situações reais de uso das línguas estrangeiras. O curso de inglês, com duração de 3 meses, ocorrerá de abril a junho, e o curso de espanhol, com igual duração, ocorrerá de agosto a outubro. As aulas serão realizadas nas quintas-feiras das 10h00 às 12h00, no Centro da Juventude do Município de Foz do Iguaçu, situado no bairro Jardim Naipi. Integrantes: Tatiana Pereira Carvalhal - Coordenador. Alunos de graduação (2).

FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E EXAMES DE PROFICIÊNCIA

Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNILA

O Programa Federal Idiomas sem Fronteiras (IsF) é promovido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Inicialmente denominado *Inglês sem Fronteiras*, o Programa foi criado para atender às demandas de capacitação linguística de intercambistas participantes do Programa Ciências sem Fronteiras pela Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, tendo posteriormente se tornado parte integrante do *Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)*, este instituído pela Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, e ampliado pela Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Atualmente, o Núcleo Gestor do Programa IsF é presidido pela Profa. Denise Martins de Abreu e Lima (SESu/MEC).

O principal objetivo do Programa IsF é propiciar a formação inicial e continuada, e a capacitação em idiomas de estudantes; professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior (IES) Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT); professores de idiomas da rede pública de Educação Básica; bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país. As ações do Programa incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência. São 58 universidades

federais cadastradas no IsF como Núcleo de Línguas (NuLi) e Centros Aplicadores e 192 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas como Centros Aplicadores (CA).

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) está credenciada no Programa desde 2013, na gestão da Profa. Samira Abdel Jalil, e, como NuLi, desde 2015, na gestão do Prof. Henrique Rodrigues Leroy, quando o Programa foi vinculado administrativamente à Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (Portaria UNILA nº 246/2015). O NuLi-IsF-UNILA tem ofertado cursos presenciais e a distância, bem como aplicado testes de proficiência em língua inglesa a toda a comunidade acadêmica da instituição. Entre o segundo semestre de 2015 e o segundo semestre de 2016, o NuLi-IsF-UNILA ofereceu quatro cursos diferentes à comunidade acadêmica: Gramática da Língua Inglesa para produção escrita no contexto acadêmico (16h, A2-B1); Leitura e Escrita em Língua Inglesa para fins acadêmicos (32h, A2-B1); Leitura, produção oral e escrita de gêneros acadêmicos em Língua Inglesa para a Internacionalização (32h, A2-B1); Preparatório para o IELTS (48h, A2-B1). Segundo dados gerados pelo Sistema IsF Gestão em 03/02/2017, foram constituídas 13 turmas entre agosto de 2015 e outubro de 2016. Além dos cursos, entre 2013 e 2016, foram aplicados e corrigidos 798 Tests of English as a Foreign Language (TOEFL-iTP) nos campi Unila Centro, PTI e Jardim Universitário, possibilitando o diagnóstico dos níveis de Língua Inglesa da comunidade acadêmica da UNILA.

No primeiro semestre de 2017, na gestão da Profa. Laura Fortes, a UNILA participou do Edital MEC nº 29, de 13 de abril de 2017, e teve sua proposta de credenciamento no Programa IsF aprovada, com vigência até 2020. Na proposta aprovada, o NuLi-IsF-UNILA se enquadra no “Tipo 3”, com os seguintes idiomas representados:

- Inglês, sob coordenação da Profa. Laura Fortes, contemplado com uma vaga para professor-bolsista (CAPES);
- Português, sob coordenação da Profa. Maria Eta Vieira, contemplado com uma vaga para professor-bolsista (bolsa institucional);
- Alemão, sob coordenação da Profa. Laura Amato, contemplado com uma vaga para professor-bolsista (bolsa institucional);
- Espanhol, sob coordenação da Profa. Jorgelina Tallei contemplado com uma vaga para professor-bolsista (bolsa institucional);
- Francês, sob coordenação interina da Profa. Laura Fortes, contemplado com uma vaga para leitor (bolsa institucional). Posteriormente, por causa de restrições orçamentárias, o IsF-UNILA retirou a proposta de participação no Edital MEC nº24/2017 (Programa de Leitores Franceses).

Quanto ao orçamento IsF para 2017, de acordo com as novas diretrizes do Núcleo Gestor, o cálculo do valor de custeio é feito a partir do número de bolsistas CAPES atuando no NuLi. O Comitê Julgador da Proposta de Credenciamento da UNILA no Programa Idiomas sem Fronteiras aprovou os seguintes valores orçamentários para nossa instituição no âmbito do Programa IsF 2017: R\$ 12.000,00 de custeio e R\$ 3.600,00 de investimento. A fim de cumprir com o compromisso de destinar parte do valor de custeio ao pagamento de bolsas institucionais, ainda no primeiro semestre de 2017, a equipe IsF-UNILA elaborou os editais para seleção de professores-bolsistas para atuação no IsF Espanhol e IsF Português, tendo selecionado o Prof. Jose David Rosales Alferes e a Profa. Laura Rocío Segura Espinosa, respectivamente. Para o idioma inglês (bolsa CAPES), também elaboramos o edital para o processo seletivo no primeiro semestre e um bolsista foi selecionado, Prof. Hugo Arthur Alvarenga Hirt. Lançamos também, em outubro deste ano, o edital para seleção de professores-bolsistas de alemão, que está ainda em andamento.

A análise do histórico de oferta de cursos pelo NuLi-IsF-UNILA mostrou que, embora o número de inscritos tenha alcançado números satisfatórios, um dos grandes desafios do Programa tem sido a

permanência dos estudantes nos cursos (entre 2015 e 2016, de um total de 196 inscritos, 49 concluíram os cursos). Algumas ações do NuLi-IsF-UNILA têm buscado maximizar essa permanência, tais como:

- a) O fortalecimento da institucionalização do Programa, principalmente por meio do estreitamento do vínculo acadêmico com o NIELI (Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade);
- b) A articulação com as demais Pró-Reitorias, centros interdisciplinares e institutos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, a fim de promover um diálogo constante entre as ações do Programa e a comunidade acadêmica;
- c) A participação em eventos promovidos pela instituição, especialmente aqueles voltados para a mobilidade e a internacionalização da universidade, a fim de gerar maior visibilidade ao programa;
- d) A intensificação do trabalho de divulgação das ações do Programa para a comunidade acadêmica (site institucional, página do Facebook, Semana Unilera, SECOM – Secretaria de Comunicação Social – responsável pelo planejamento e execução das políticas de comunicação da Universidade);
- e) A promoção de diálogo com CAs (Centros Acadêmicos);
- f) A conciliação entre os períodos de oferta dos cursos e o calendário acadêmico, com aumento da oferta de cursos de 16h ou de 32h, uma vez que se observou que quanto menor a carga horária do curso, maiores os índices de permanência dos estudantes;
- g) A oferta de cursos que atendam às demandas da comunidade da UNILA, a partir do levantamento das demandas mais urgentes de nossos alunos ao final de cada curso.

Dentre as ações mencionadas, destacamos o item (a), uma vez que o vínculo acadêmico-científico que temos estabelecido com o NIELI está organicamente presente nas ações do NuLi-IsF-UNILA, tanto em seu processo de criação por docentes da área de Letras e Linguística – criação da qual também fez parte esta Coordenação Geral –, quanto em seu papel essencial de articulador de projetos, pesquisas e ações, o que envolveu diversos setores da universidade para o mapeamento de demandas específicas que poderiam ser atendidas pelo NIELI via Programa Idiomas sem Fronteiras. Nesse sentido, citamos brevemente dois trabalhos de articulação e de mapeamento que o IsF-NIELI têm realizado:

1) O trabalho em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, que buscou, a partir da intermediação da Profa. Livia Morales – também membro do NIELI, envolvida com projetos de formação de professores –, projetar e dimensionar possíveis demandas dos professores da educação básica quanto à capacitação linguístico-pedagógica em inglês e em espanhol. O NRE é formado por escolas pertencentes a 9 municípios da região: Foz do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Matelândia, Missal, Itaipulândia, Serranópolis do Iguaçu, Ramilândia. Segundo a Profa. Francielle Nunes Soares, coordenadora da área de Línguas Estrangeiras Modernas do NRE, as escolas contemplam 157 professores de língua estrangeiras concursados, dos quais cerca de 50% teriam interesse em realizar cursos oferecidos pelo IsF-UNILA. Pretende-se consolidar a parceria IsF-UNILA-NRE-Foz, uma vez que o Núcleo Gestor do Programa prevê a abertura de editais específicos para atender essa demanda entre 2017 e 2018.

2) O trabalho em parceria com a PRPPG (Pró-Reitoria de Pós-Graduação) para sistematização dos exames de proficiência dos cursos de pós-graduação. Nesse processo, temos contado com o levantamento de informações sobre os processos de avaliação de proficiência linguística na UNILA, que tem sido realizado pelo NIELI, em articulação com docentes pesquisadores da área.

A partir desses dados, nota-se o aumento no número de demandas institucionais advindos de um trabalho intenso de pesquisa e articulação do NIELI-IsF com a comunidade acadêmica e com a comunidade externa de professores da educação básica. Essa articulação tem sido vital para o fortalecimento de ações institucionais voltadas a políticas de linguagem que têm buscado contemplar processos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao letramento acadêmico, ao estudo e à promoção do bilinguismo/multilinguismo, à internacionalização e ao acolhimento linguístico-cultural de docentes, discentes e corpo técnico-administrativo da UNILA.

Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

O Celpe-Bras é o único documento brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente e aceito internacionalmente em empresas e instituições de ensino. No Brasil, é exigido por universidades para ingresso de pessoas de outras nacionalidades na graduação e pós-graduação.

A UNILA é posto aplicador do exame autorizado pelo INEP/MEC desde 2014. De 2014 ao primeiro semestre de 2016, o posto aplicador do Exame Celpe-Bras na UNILA foi coordenado pelo professor Henrique Rodrigues Leroy e, do segundo semestre de 2016 até o primeiro semestre de 2018, o Exame foi coordenado pela professora Maria Eta Vieira. Sob atual coordenação do professor Henrique Rodrigues Leroy, oferece 100 vagas para cada uma das duas edições anuais do exame. É também a única instituição no Brasil que oferece inscrição e provas para o exame gratuitas. O posto aplicador da UNILA é o único posto autorizado da região oeste do Paraná, atendendo também moradores da fronteira, de cidades como Puerto Iguazu e Ciudad del Este (os únicos postos aplicadores do exame no Paraguai situam-se na capital Asunción).

São realizadas avaliações orais e escritas. Na parte escrita, há duas tarefas que integram compreensão oral e escrita (uma tarefa baseada em vídeo e outra em áudio) e duas que integram leitura e produção escrita. A avaliação oral compreende atividade de interação face a face, com duração de 20 minutos.

O exame é considerado um importante instrumento de política linguística para a promoção da língua portuguesa em nível internacional, além de ter reconhecido impacto sobre as práticas de ensino de português como língua adicional no Brasil e no exterior. Desde sua criação tem sido objeto de pesquisas na área da avaliação, apresentadas em eventos como o Simpósio Internacional Celpe-Bras (SINCELPE), que atualmente se encontra na 4ª edição. Um dos objetivos do NIELI é contribuir para que o posto aplicador da UNILA torne-se um espaço de formação de aplicadores e pesquisadores do exame.

Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)

A UNILA passou a ser este ano (2017) um posto aplicador dos exames para a obtenção do *Certificado de Espanhol: Lengua y Uso* (CELU). O CELU é um certificado de proficiência em espanhol como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelos ministérios argentinos da Educação e das Relações Exteriores e Culto e aceito pelos governos do Brasil, China e Itália. A certificação é oferecida pelo consórcio interuniversitário *Enseñanza, Evaluación y Certificación del Español como Lengua Segunda y Extranjera (Else)*, que reúne dois terços das universidades argentinas.

O exame avalia a capacidade linguística atual do candidato para ler, escrever e falar em contextos da vida real. Os textos propostos são utilizados na mídia e em âmbitos acadêmicos e de trabalho; não há perguntas específicas sobre a língua e sua gramática. Com uma única prova escrita e oral avalia-se em que grau o indivíduo pode cumprir as tarefas linguísticas que lhe são propostas, atribuindo-se os níveis básico, intermediário ou avançado – só são certificados os dois últimos níveis.

A designação da UNILA como posto aplicador é resultado de um trabalho conjunto, que teve início em 2015, da área de línguas, do Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI) e do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), ligado à Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais (PROINT).

OUTRAS AÇÕES

Exame de Nivelamento/dispensa de Línguas Adicionais

É obrigatório a todos os estudantes de graduação da UNILA cursar as disciplinas previstas pelo Ciclo Comum de Estudos que compreende três áreas: Fundamentos da América Latina, Epistemologia e Português ou Espanhol como Línguas Adicionais. No caso do eixo de Línguas, a avaliação de nivelamento tem por objetivo verificar a possibilidade de dispensar os estudantes de cursarem as disciplinas obrigatórias de Língua portuguesa e espanhola adicional, oferecidas pelo Ciclo Comum de Estudos (CCE).

Desse modo, o processo de nivelamento em línguas adicionais é uma demanda institucional direcionada aos professores responsáveis pelo ensino de Português e Espanhol como línguas adicionais, como prevê o Projeto Pedagógico do CCE.

A avaliação tem desempenhado um papel formativo para os docentes do eixo de Línguas, uma vez que promove debate e reflexão acerca do grau de proficiência que se espera dos egressos de cada nível de estudos de português e de espanhol. Além disso, os resultados têm gerado subsídios para o planejamento das disciplinas de língua na universidade.

O exame é aplicado a cerca de 100 alunos por semestre, em um processo que envolve a Comissão de Nivelamento e toda a equipe de professores de Português e de Espanhol em atividades tais como: elaboração de especificações do exame, de grades/critérios de avaliação, dos instrumentos/provas, além da aplicação e correção das provas escritas e orais.

Levantamento sobre letramento acadêmico (Graduação)

Iniciado em 2017, trata-se de um levantamento das necessidades de leitura e escrita na comunidade acadêmica da UNILA (com foco inicialmente nos cursos de graduação) através da aplicação de uma entrevista semiestruturada sobre letramento acadêmico junto aos coordenadores de curso e professores. O objetivo é produzir dados sobre letramento acadêmico na universidade que subsidiem ações futuras para a otimização das práticas da leitura e da escrita na UNILA. O levantamento tem sido efetuado pela docente Simone Carvalho. O questionário que guia a entrevista semiestruturada foi elaborado pelas professoras Laura Ferreira e Simone Carvalho.

Exames de proficiência de Programas de Pós-Graduação

Trabalho em andamento que vem sendo desenvolvido em parceria com a PRPPG (Pró-Reitoria de Pós-Graduação) para sistematização dos exames de proficiência dos cursos de pós-graduação. Nesse processo, o NIELI efetuou um levantamento de informações sobre os processos de avaliação de proficiência linguística na UNILA, em articulação com um docente pesquisador da área.

Com a colaboração do Núcleo, a professora Laura Fortes tem contribuído para a elaboração do exame de proficiência de inglês aplicado pelo Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas (PPGPPD). Atualmente, estão em elaboração pelas professoras Simone Carvalho, Laura Amato e Júlia Alves as provas de proficiência de português e de espanhol do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA).

Cooperação com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI)

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI), ligado à Direção Colegiada do ILAACH, objetiva desenvolver estudos sistemáticos sobre as condições de ensino, pesquisa e extensão dos Cursos do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, a fim de subsidiar a tomada de decisões dos gestores, bem como apoiar e/ou planejar, implementar e avaliar programas, projetos e atividades que contribuam para o enfrentamento dos desafios da vida acadêmica por parte dos atores do ILAACH, principalmente a evasão/expulsão e retenção dos estudantes.

Com relação especialmente às questões de linguagem, um trabalho de parceria tem sido feito pelo NIELI e pelo NIPPEI não apenas no levantamento de demandas acadêmicas no âmbito do ILAACH, Instituto que abriga ambos os Núcleos, mas para a organização de ações com vistas a responder aos desafios que se colocam.

ANEXO C – MODELO DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição

Tendo em vista a tradição empregada na transcrição grafemática das entrevistas em cada centro de pesquisa, as regras empregadas no Brasil e em Portugal apresentam diferenças. A seguir, detalha-se o significado de cada convenção empregada nas transcrições do PB e do PE:

a) Nas transcrições das entrevistas do PB:

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...
Alongamento de vogal e consoante : ou :: (se for muito longo) (como r, s)	
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Sílabação	-- (EX.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[[(ligando as linhas)
	Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: posso leio pros meus netos

Observações:

1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios (figuras públicas, locais etc.) ou para siglas.
2. Se houver nomes citados durante a entrevista (o nome do informante, por exemplo), usar os seguintes “códigos”, para que seus nomes não sejam divulgados: LM, no caso de informante/ locutor masculino; LF, no caso de informante/ locutor feminino; D, no caso do documentador.

Ex.:

D: bem... Maria... você trabalha? = D: bem... LF... você trabalha?

L: Silvia... trabalho demais da conta = L: D... trabalho demais da conta

Outras pessoas citadas serão identificadas por M. (no caso de masculino) ou por F. (no caso de feminino).

3. Fáticos: ah, eh, ih, oh, uh, ahn, ehn, uhn, tá, né, ó (=olha), pô. (Obs.: Diferenciar eh (marcador, interjeição) / é (verbo); né (marcador) / não é (verbo))
4. Números: por extenso.
5. Não se usa o ponto de exclamação.
6. Podem-se combinar sinais (::...).
7. Não se usam sinais da língua escrita (vírgula, ponto etc).
8. A transcrição não é fonética; deve-se seguir, em linhas gerais, a ortografia-padrão – qualquer pronúncia de você: “você, ocê, ce” = você; “dum, de um, duma, de uma” = de um, de uma; “pruma, pra uma” = pra uma; “prum, pra um” = pra um; “cantaru, cantarum” = cantaram; “cantum, cantaum” = cantam; etc. Registrar os grafemas finais de “falou”, “tou”; “cantar”, “saber”; “vamos” – independentemente da pronúncia.

Algumas concessões à pronúncia (usos muito cristalizados):

- i) Registrar “da”, “do”, “na”, “no”, “num”, “numa”.

ii) Registrar “pra(s)/ pro(s)”, quando se fala “pra” e “pa” / “pro”; registrar “para” quando se fala “para”.

iii) Registrar as variantes de “estar” da forma como forem ditas, de fato, pelo informante: tá, tou, tava ou está, estou, estavam, etc.

iv) Registrar “vô” (= avô)

9. Antes da fala do

documentador, colocar D: (se

houver mais de um: D e D2)

Antes da fala do informante,

colocar L: (se houver mais de

um: L e L2)

b) Nas transcrições das entrevistas do PE:

Situação	Convenção
Pausa breve	-
Pausa mais longa	--
Pausas preenchidas	ah eh mmh
Hipótese do que se ouviu	/hipótese/
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Comentários do transcritor	((ruído))
Interrogação	?
Exclamação	!
Superposição, simultaneidade de vozes	Sublinham-se as duas falas sobrepostas

Observações:

1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios.

2. I = Informante; D = Documentador / inquiridor.

3. Não há sinais de pontuação, exceto ? e !.
4. Várias instanciações da mesma palavra: transcrevem-se todas (por ex.: a a a caixa).
5. Faltas de concordância: mantêm-se, sem correção.