

HENRIQUE RODRIGUES LEROY



**DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS  
E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

POR UMA TRAVESSIA TRANSLÍNGUE E DECOLONIAL NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL

**EDUNILA**

HENRIQUE RODRIGUES LEROY

# DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

POR UMA TRAVESSIA TRANSLÍNGUE E DECOLONIAL NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL

FOZ DO IGUAÇU, PARANÁ, BRASIL

**EDUNILA**

Editora da  
Universidade Federal da  
Integração Latino-Americana

**2021**

© 2021 EDUNILA - Editora Universitária

### Catálogo na Publicação (CIP)

---

L619s Leroy, Henrique Rodrigues.

Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões/  
Henrique Rodrigues Leroy. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.  
320 p.: il.

ISBN: 978-65-86342-16-1

1. Língua Portuguesa – Ensino. 2. Língua Portuguesa – Estudo. 3.  
Fronteira – Brasil – Paraguai – Argentina. I. Leroy, Henrique Rodrigues.  
II. Título.

CDU 806.90-5

---

Ficha Catalográfica elaborada por Leonel Gandi dos Santos CRB11/753

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA - Editora Universitária.

EDUNILA - Editora Universitária  
Av. Tancredo Neves, 6731 - Bloco 4  
Caixa Postal 2044  
Foz do Iguaçu - PR- Brasil  
CEP 85867-970  
Fones: +55 (45) 3522-9832 | 3522-9843 | 3522-9836  
editora@unila.edu.br  
www.unila.edu.br/editora

Editora associada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA**

Gleisson Pereira de Brito *Reitor*  
Luis Evelio Garcia Acevedo *Vice-reitor*

### **EDUNILA – EDITORA UNIVERSITÁRIA**

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador-geral*  
Ailda Santos dos Prazeres *Assistente em administração*  
Francieli Padilha B. Costa *Programadora visual*  
Leonel Gandi dos Santos *Bibliotecário-documentalista*  
Natalia de Almeida Velozo *Revisora de textos*  
Nelson Figueira Sobrinho *Editor de publicações*  
Ricardo Fernando da Silva Ramos *Assistente em administração*

### **CONSELHO EDITORIAL**

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador da Editora Universitária*  
Natalia de Almeida Velozo *Representante do Órgão Executivo da  
Editora Universitária*  
Elaine Aparecida Lima *Representante dos técnico-  
-administrativos em educação da UNILA*  
Yuli Andrea Ruiz Aguilar *Representante dos discentes da UNILA*  
Ulises Bobadilla Guadalupe *Instituto Latino-Americano de  
Tecnologia, Infraestrutura e Território  
(ILATIT – UNILA)*  
Laura Márcia Luiza Ferreira *Instituto Latino-Americano de Arte,  
Cultura e História (ILAACH – UNILA)*  
Marcela Boroski *Instituto Latino-Americano de Ciências  
da Vida e da Natureza (ILACVN – UNILA)*  
Debbie Guerra *Universidad Austral de Chile*  
Norma Hilgert *Universidad Nacional de Misiones  
(Argentina)*  
María Constantina Caputo *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*  
Daniela Birman *Universidade Estadual de Campinas  
(Unicamp)*

### **EQUIPE EDITORIAL**

Natalia de Almeida Velozo *Revisão de textos*  
Mônica Karine da Silva (TIKINET) *Revisão de textos*  
Danilo Lucas *Capa*  
Renan Amorim dos Santos (Espanglish) *Projeto gráfico e diagramação*  
Leonel Gandi dos Santos *Normalização bibliográfica*



# PREFÁCIO

por Maria Elena Pires Santos  
(Professora da Universidade Estadual do  
Oeste do Paraná – UNIOESTE)



Falta-me, na honrosa tarefa de prefaciар este livro, uma veia poética que me permita marcar compasso nessa travessia forjada nas diversas veredas percorridas pelo autor, Henrique Rodrigues Leroy – resultante da sua brilhante trajetória no doutorado em Letras – que, ousadamente, busca as interseccionalidades entre o território transfronteiriço e os “sertões interiores e exteriores” das Minas Gerais, trilhando as paragens abertas pelo incomparável e inimitável João Guimarães Rosa. A tessitura profundamente vinculada às práxis político-pedagógicas do professor nos ajuda a compreender o processo de construção coletiva e colaborativa do conhecimento, que preza pelo protagonismo dos alunos.

No privilégio de tecer, neste espaço, pinceladas que estão aquém da relevância desta obra e que só pode ser dimensionada pela sua leitura, coloco-me na posição de eterna aprendiz para, ao adentrar mais uma vez esse texto, verificar que veredas outras se ampliaram nessa travessia, estancando a visão de um texto pronto e acabado ou o estabelecimento de um ponto fixo a chegar. Ao contrário, aponta para sua eterna mobilidade, como deve ser a construção infinita do conhecimento. Convido o leitor também a habitá-lo temporariamente, para acompanhar a composição desse processo, cujos méritos revertem todos para seu autor.

Ao vivenciar as interseccionalidades configuradas pelos territórios transnacionais em sua sala de aula, o professor-educador-pesquisador e seus alunos não brasileiros, nas aulas de Português Língua Adicional, optam por práxis pedagógicas decoloniais e, a partir das políticas linguísticas do Brasil – mais pontualmente da UNILA – se propõem a verificar como são (in)visibilizadas essas identidades performativas, a partir das práticas discursivas translíngues, transculturais e decoloniais.

Dentre as fissuras que este texto provoca, destaco o rompimento com uma matriz epistêmica colonial hegemônica, ação tão importante para uma formação ampliada do professor, principalmente nesse momento histórico de mobilidade de pessoas sem precedentes ao redor do mundo e suas consequências imensuráveis. É justamente esse reenquadramento do olhar para abordar a decolonialidade da linguagem e da cultura nos processos globais que reverberam na sala de

aula, estabelecendo reconfigurações profundas das relações de resistência.

No entanto, esse posicionamento significa não apenas um rompimento com epistemologias colonizadoras que privilegiam a busca pela pureza e pela homogeneidade, mas principalmente como forma de vida, de olhar o mundo e de construir esse mundo a partir de uma perspectiva horizontalizada. A busca pela equidade em relação a todas as diferenças estabelece laços de afetividade emancipatória e acolhedora, abrindo espaço para o esperar do rompimento com o preconceito, a intolerância, a discriminação dessas diferenças que levam à violência simbólica e até mesmo física, as quais têm se intensificado vertiginosamente nesses tempos sombrios.

Nesta obra ímpar, então, o leitor vai se deparar com a problematização de questões teóricas colonizadoras, em direção à decolonização de saberes acadêmicos dominantes e hierarquizantes, a partir de pensadores latino-americanos. Também vai ter a oportunidade de dialogar com a abordagem das políticas linguísticas que, se distanciando das ideologias dominantes que preconizam línguas autônomas e desterritorializadas, propõe o repensar de práxis libertadoras e transformadoras para compreender as práticas translíngues, transculturais e decoloniais. E, indo mais além, compreenderá a importância de criarmos espaços de escuta com aqueles que sofreram/sofrem as opressões e violências colonizadoras, e que caracterizam as vozes do Sul.

Portanto, certamente o leitor se deparará, neste livro, com os dilemas, desafios, limites e possibilidades que sulearam sua construção.

# SUMÁRIO

## **Considerações iniciais: um convite às travessias.....10**

## **1. Transgressões epistêmico-metodológicas: corajosas travessias .....31**

- 1.1 A Linguística Aplicada Transgressiva: anticolonialidade e problematização como transgressões .....35
- 1.2 A pesquisa qualitativa: desconstruções epistêmico-metodológicas e emancipatórias..... 39
- 1.3 A ética e a política: catalisadores para os diálogos libertadores.....44
- 1.4 O contexto: espaço propício para entrelugares e terceiras margens .....47
- 1.5 Os trans-sujeitos: do necrófilo estado de opressão ao biófilo e constante estado de libertação..... 51
- 1.6 Os instrumentos e os procedimentos de geração de registros: contextos históricos e locais para a produção de práticas translíngues, transculturais e decoloniais .....61
  - 1.6.1 Os videodocumentários: *Terra sem Males* e *A Última Guerra do Prata* ..... 63
  - 1.6.2 Os portfólios ..... 70
- 1.7 Amorasas e corajosas travessias .....74

## **2. Políticas e ideologias linguísticas: sublevações necessárias para a constante busca pelas práxis libertadoras e transformadoras ..... 75**

- 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 ..... 83
  - 2.1.1 Breve e necessário histórico sobre política e planificação linguística (PPL): abrindo veredas para práticas libertadoras e transformadoras..... 84

2.1.2 Desafiando e problematizando o <i>status quo</i> : percorrendo perigosas e valentes veredas em direção às práxis libertadoras e transformadoras.....	88
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 ...	95
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.....	96
2.2.2 Desinvenção da língua portuguesa: de recurso comunicativo transidiomático aos processos de criou lização...	101
2.3 Da tentativa de sublevação ante as relações conflitivas das políticas e ideologias linguísticas dominantes em uma universidade decolonial, transfronteiriça, translíngua e transcultural .....	112
2.3.1 Promovendo e internacionalizando a língua portuguesa: ações de políticas e ideologias linguísticas na Abya Yala e no Caribe .....	113
2.3.2 A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA): uma universidade emancipatória em reconstrução .....	134
2.3.3 O Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI): uma tentativa local para a promoção das práxis libertadoras e transformadoras .....	140
2.4 “Viver é negócio muito perigoso”: para quem?.....	147

### **3. As decolonialidades das veredas teóricas translínguas, transculturais e performativas ..... 150**

3.1. As veredas teóricas decoloniais que fundamentaram as travessias-análises dos registros gerados: as práticas translínguas, performativas e transculturais .....	158
3.1.1. As práticas translínguas de Canagarajah: novos paradigmas para velhas práticas .....	163
3.1.2 As translinguagens na perspectiva de García e Wei: aplicações autopoieticas, transculturais e dos pensamentos liminares ou fronteiriços .....	171
3.1.3 As identidades performativas dos trans-sujeitos: um devir constante construído pelos discursos e pelos corpos .....	186

- 3.2 Veredas teóricas decoloniais e transculturais: um passeio pelas abordagens multi, inter e transculturais na constante busca por um *pensar liminar*..... 189
- 3.3 As transgressivas sublevações linguística, cultural e colonial promovidas pelas veredas teóricas: por mais descolonizações e desobediências epistêmicas.....206

**4. Análises-travessia: as decolonialidades e as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues e transculturais dos trans-sujeitos..... 210**

- 4.1 Análises-travessia advindas dos portfólios .....213
- 4.2 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o videodocumentário *A Última Guerra do Prata*.....233
- 4.3 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o videodocumentário *Terra sem Males*.....261
- 4.4 Travessias de conhecimento, de resistência, de lutas, de encontros e de diálogos latino-americanos .....276

**Considerações finais: o que vale é a travessia ..... 279**

**Referências ..... 290**

An illustration of a dark brown hand holding a red rose with a green stem and a green sword. The hand is positioned on the left side of the page. The background is white with some faint, light-colored lines and a small star-like shape near the hand. The bottom of the page features a stylized, abstract landscape with jagged, layered shapes in shades of red, yellow, and blue, suggesting a mountain range or a rugged terrain.

# **Considerações iniciais: um convite às travessias**

## DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

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.

Guimarães Rosa

“– Nonada.” Percorrendo as veredas para um agradável almoço com a família, em Minas Gerais, dirigindo pela BR-040, 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*, do ilustre conterrâneo João Guimarães Rosa (2015). 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 rosianas que me marcaram e iam ganhando outras traduções e sentidos cada vez que eu retornava 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 que percorri e por onde 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 nenhuma, comparar-me à genialidade e à presteza linguística e estilística de um dos nossos mais ilustres e originais narradores, mas almejo quebrar um paradigma da escrita acadêmica, justamente por esta Pesquisa-Travessia<sup>1</sup> tratar de questões que envolvem a

---

1 Este texto foi amorosa e intimamente inspirado em minha tese de doutorado, intitulada *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*, defendida na tarde do dia 14 de março de 2018, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na cidade de Cascavel/PR. Cabe registrar aqui que, na noite deste mesmo dia, a socióloga e ativista pelos direitos humanos Marielle Franco e o seu motorista Anderson Gomes foram covardemente e brutalmente assassinados na cidade do Rio de Janeiro e, apesar de os atiradores estarem presos, ainda não sabemos quem mandou

(in)visibilidade das identidades performativas<sup>2</sup> dos sujeitos presentes na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional,<sup>3</sup> por meio dos seus discursos que trazem perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2013), transculturais<sup>4</sup> e translinguajeiras,<sup>5</sup> envolvendo este educador-pesquisador e seus educandos não brasileiros<sup>6</sup> em contexto transfronteiriço.<sup>7</sup> Destarte, utilizarei as primeiras pessoas do singular e do plural para descrever as ações que me envolvem nos papéis de educador-pesquisador

---

matar Marielle e Anderson e o porquê desse crime tão chocante. Este texto é também uma homenagem às memórias de Marielle e Anderson, que se transformaram em sementes de luta e de resistência em todo o mundo. Marielle e Anderson vivem em nossas memórias e em nossos textos! Marielle presente! Anderson presente!

2 Esse assunto é abordado nas obras de Butler (1990; 1997) e Pinto (2007; 2013). 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). As identidades performativas não são preconcebidas, mas, sim, construídas 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 apresentado e discutido posteriormente.

3 Adotamos o termo *língua adicional* nesta pesquisa, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009), para quem ele expressa 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 as fronteiras nacionais e que visa à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados.

4 Esse assunto é abordado nas obras de Santiago; Akkari; Marques (2013); Guilherme; Dietz (2014) e Souza (2017).

5 Esse tema é desenvolvido nas obras de Canagarajah (2013) e García; Wei (2014).

6 Na falta de um vocábulo mais adequado para designar os educandos de outros países, decidi chamá-los de “não brasileiros”, mesmo sabendo que tal termo poderia flertar com o etnocentrismo, no sentido de que estamos colocando as culturas brasileiras como centro e referência. Afirmo aqui que “não brasileiro” é apenas, na minha opinião, uma alternativa mais adequada para esta pesquisa em detrimento de terminologias como “estrangeiros” ou “educandos internacionais”, pois eles não são considerados, de maneira alguma, estranhos à fronteira ou ao Brasil e nem mesmo pertencentes a um grupo econômico ou organização internacional.

7 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 a outro.

e também de educando nesta travessia, por considerar a mim e aos educandos seres abertos, inconclusos e inacabados, pois 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* (ROSA, 2015a), narra em primeira pessoa, e de uma forma labiríntica, a própria vida, cujas tramas envolvem medos, angústias, conquistas, dúvidas, amores e pelejas. Toda esta narrativa reflete o sertão físico, local onde se passa toda a história. Portanto, a partir dessa narrativa, começo a tecer a trama da minha travessia, que culminou na escrita deste livro. Vale ressaltar que as tramas da minha travessia se entrelaçam às das veredas percorridas pelos educandos não brasileiros.

É interessante observar que o nome Riobaldo traz em si a palavra *rio*. O Triângulo Mineiro, região próspera do Extremo Oeste mineiro, que abriga as cidades de Uberlândia e Uberaba, é formado e limitado pelo encontro de dois rios: o Paranaíba e o rio Grande. Desse encontro, somado a outras abundantes nascentes da região, 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 no rio Paraná e esse encontro é assistido por três países: Paraguai, Argentina e Brasil. 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.

Coincidentemente ou não, tal travessia percorrida pelo rio Paraná assemelha-se muito a minha trajetória acadêmica e profissional. 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 Paraná.<sup>8</sup> 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.

Sou mineiro, da cidade de Esmeraldas, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, área central das Minas Gerais. Pode-se dizer que a região onde está a cidade de Esmeraldas marca 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 traçado pelo 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 Guarani<sup>9</sup> (1753-1756). Nesses eventos, os rios, princi-

---

8 Destaco aqui um fato importante em minha trajetória acadêmica ocorrido antes da aprovação neste concorrido concurso público, quando, no dia 8 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). Nesse 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, em nível pessoal e profissional, vivenciadas por meio dos contatos com os aprendizes não brasileiros no Brasil e no Peru sensibilizaram 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.

9 Faço uso da expressão “guerra declarada” (SANTOS; CAVALCANTI, 2008) ao Paraguai e aos Guarani no sentido de não essencializarmos e não naturalizarmos as responsabilidades pelas causas desses conflitos. Quando falamos em Guerra do Paraguai, nos parece que somente o Paraguai foi o responsável por causar esta última guerra do rio da Prata, quando, na verdade, Argentina, Brasil e Uruguai também são responsáveis.

palmente o rio da Prata e o Paraná, tiveram papel crucial no desenrolar dos acontecimentos. Na cosmologia dos povos originários, como os Krenak, também conhecidos por Aimorés, que habitam territórios onde está localizado o vale do rio Doce, onde, hoje, estão os estados de Minas Gerais e Espírito Santo, os rios são considerados pessoas. Segundo o pensador brasileiro e líder indígena Ailton Krenak (2019, p. 40), “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas”. Esses rios, que são pessoas para os Krenak, também o são para a literatura. Não por acaso, como já foi dito, Guimarães Rosa nomeou sua principal personagem em *Grande Sertão: Veredas* como Riobaldo, podendo suas travessias serem comparadas ao transcurso, ora calmo e ora revolto, de um rio.

As minhas vivências e experiências habitando, *suleando*<sup>10</sup> (FREIRE, 2015), *sentipensando*<sup>11</sup> (FALS BORDA, 2003) e *corazonando*<sup>12</sup> (GUERRERO ARIAS, 2010) as fronteiras fizeram-me gritar, romper e abrir gretas e fendas (WALSH, 2017) nas caixinhas das certezas ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Trabalhar na UNILA por seis anos, de 2013 a 2018, estudar na Unioeste por quatro anos, de 2014 a 2018, visitar a maior ilha do Caribe – Cuba – por duas vezes em 2015

---

Os quatro países são responsáveis, em maior ou menor grau, por esse último grande e sangrento conflito sul-americano. O mesmo ocorre com as guerras declaradas aos povos guarani; as guerras foram declaradas pelos impérios português e espanhol aos indígenas guarani.

10 Freire (2015) usou o termo decolonial “sulear” e seus derivados em referência ao termo “nortear” por escolha 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. O Sul de Freire aqui é tanto geográfico como epistemológico e ontológico.

11 O termo “sentipensar”, criado pelo pedagogo colombiano Orlando Fals Borda (2003), desafia o *status quo* eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois, para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Surge, assim, um outro perfil de educador, de militante e de intelectual. (CADILHE; LEROY, 2020)

12 O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias cunhou o termo “corazonar”, translinguando o verbo do espanhol *razonar* (“raciocinar” em português) com o substantivo do espanhol *corazón* (“coração” em português), resultando em algo como “coraçãozar” em português, para propor uma antropologia comprometida com a vida, com o amor, com o sentimento, com a emoção e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir da Abya Yala/América Latina. (CADILHE; LEROY, 2020) *Corazonar* é pensar ou raciocinar com o coração.

para ministrar aulas de Língua Portuguesa Adicional para o Programa Mais Médicos,<sup>13</sup> atravessando constantemente as fronteiras físicas e emocionais não somente de Paraguai, Argentina e Brasil, mas também de outros países da *Abya Yala*,<sup>14</sup> desterritorializou-me (HAESBART, 2003), termo vindo da Geografia, para um constante e permanente estado aporético de libertação e de problematização, fazendo com que, felizmente, o pensamento crítico não me desse mais trégua.

E para minha mais agradável e feliz realização, Kairós, o metafórico e ideal tempo de Deus, cruzou-se com o humano, cronológico e imperfeito Cronos, o tempo do homem. Em setembro de 2018, aconteceu um fato que eu considero ser um dos mais importantes da minha travessia acadêmica e profissional: prestei concurso para a área de Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Português Língua Adicional e Português Língua Materna na Faculdade de Letras da Universidade

---

13 Advindo da parceria entre o Ministério da Saúde do Governo Federal e a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), um órgão da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Programa Mais Médicos foi criado em 2013 visando superar o histórico problema da falta de médicos em áreas carentes do Brasil, aprimorando a atenção básica. Centenas de médicos cubanos vieram para o Brasil nos primeiros anos de vigência do programa. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 13 abr. 2020.

14 De acordo com a *Enciclopédia Latinoamericana*, "*Abya Yala*", que significa "terra de sangue vital", "terra de plena maturidade", "terra viva" ou "terra em florescimento", é como os povos originários Kuna, que habitam a Colômbia e o Panamá, chamam nosso continente desde bem antes de a elite crioula, os descendentes dos europeus, começarem a chamar este continente de América Latina. Outras possíveis cartografias, geografias, espacializações e representações não eurocentradas e originárias também são possíveis, como *Anahuac* e *Tawantinsuyo*. (MIGNOLO, 2007b) Segundo a *Enciclopédia Latinoamericana*, *Anahuac* corresponderia ao atual México e Guatemala, principalmente; *Tawantinsuyo* seria a atual região do Peru, do Equador e da Bolívia, principalmente; as terras *guarani* envolveriam parte da Argentina, do Paraguai, do Sul do Brasil e da Bolívia, principalmente; e *Pindorama* é o nome que os Tupi davam ao Brasil. Utilizar essas terminologias outras é uma tentativa de abrir fendas nas colonialidades das linguagens (GARCÉZ, 2007; MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016), valorizando epistemes outras que não as eurocêntricas, capitalistas e modernas/coloniais. *Abya Yala* representa muito mais que um nome, mas uma representação de uma construção político-identitária, um léxico político que não é uma simples apropriação terminológica, mas uma luta constante pelos nomes dos rios, das montanhas, das florestas, dos animais e das plantas. Para a *Enciclopédia Latinoamericana*, o léxico *Abya Yala* territorializa as comunidades etnopolíticas originárias, ressignificando e visibilizando seus territórios. Por isso, os nomes *Abya Yala* e América refletem territorialidades em constante conflito (Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>). Podemos também considerar as comunidades africanas e os povos originários e trazermos à luz os termos América ou América Ladina ou ladi-noamefricanos. (GONZALEZ, 1988)

Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo aprovado em primeiro lugar. Voltei para a minha alma mater; para a instituição que, no início dos anos 2000, quando cursava a graduação em Letras, me preparou para me lançar para o mundo como uma flecha sagitariana determinada, visando a um alvo mais do que certo. Tal conquista fez com que, no final de 2018, eu traçasse novamente o percurso do rio Paraná, só que agora, ao contrário. Se lá em 2012, eu partia dos sertões rumo às fronteiras, dessa vez, em 2018, eu partia das fronteiras para os sertões.

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

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, 2015a, 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” (FREIRE, 2013) e na comunhão. E é na busca/travessia pela nossa libertação e emancipação de um mundo literalmente doente, 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 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”<sup>15</sup> (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 “inédito viável”<sup>16</sup> (FREIRE, 2013), isto é, que pode ser transposta por meio de nossa percepção crítica, de nossa práxis, ou seja, 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 emergentes deste mesmo mundo, para sairmos deste mundo que oprime, ou seja, o “percebido-destacado”<sup>17</sup> conscientiza-nos de um “inédito-viável” (FREIRE, 2013) que pode ser conquistado quando transpomos a fronteira entre o “ser menos” e

---

15 De acordo com Freire (2015), as “situações-limites” são obstáculos ou barreiras sociais e/ou pessoais que encontramos no transcorrer das nossas vidas.

16 Segundo Freire (2015), o “inédito-viável” é a superação e o rompimento das “situações-limites” por meio de uma práxis libertadora, que pode advir da teoria da ação dialógica, visando sempre à transformação ontológica do “ser menos” em “ser mais”.

17 O “percebido-destacado” para Freire (2015) é a “situação-limite” que é percebida como um problema a ser enfrentado, discutido, resolvido e superado.

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.

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” (ROSA, 2015a) 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 constante estado de libertação de um mundo em crise 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 margens<sup>18</sup> e os entrelugares,<sup>19</sup> configurando um espaço contingente fluido e líquido, caracterizado pelos trânsitos constantes de diversas culturas, que postas em contato, emergem para o transcultural, buscando desconstruir as colonialidades opressoras dominantes por meio do bilinguajar (MIGNOLO, 2013), do habitar entre línguas, valorizando os discursos subalternizados e marginalizados e decolonizando nossas atitudes e posturas<sup>20</sup> frente aos saberes dominantes epistêmicos. Tudo isso em busca da nossa humanização, que só conquistamos em comunhão com o outro. Tudo isso em busca da criação de espaços de escuta e 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 por nós, educandos não brasileiros e educador brasileiro; sujeitos que tentaremos construir nossas identidades nas e por meio de nossas práticas discursivas; que produzirão efeitos que constroem discursivamente aquilo que elas alegam descrever. Como disse Riobaldo: “[...] Existe é homem humano. Travessia”. (ROSA, 2015a)

Agora, dentro das veredas do senso-comum, tomando como base a ideologia e as hierarquias linguísticas do Romantismo

---

18 O termo “terceira margem” é retirado do conto de João Guimarães Rosa, presente no livro *Primeiras Estórias* (ROSA, 2015b), 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 “entrelugar” 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 Português como Língua Adicional (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.

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

20 A atitude decolonial é abordada nos textos de Maldonado-Torres (2019) e de Cadilhe; Leroy (2020).

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, 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 translinguagens, das transculturalidades e das perspectivas do Giro decolonial,<sup>21</sup> 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 subalternizadas 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

---

21 A expressão "Giro Decolonial" é abordada e discutida nos textos de Ballestrin (2013) e de Castro-Gómez; Grosfoguel (2007). "Giro Decolonial" é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos. (MIGNOLO, 2010) O Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial. (BALLESTRIN, 2013)

estudantes, além das línguas originárias e da língua créole<sup>22</sup> haitiana, também falam as línguas espanhola, francesa e portuguesa. Tais veredas teóricas que decidimos percorrer nesta Travessia, quais sejam, as perspectivas do giro decolonial, os estudos transculturais e os estudos translíngues, distanciam-nos daquela perspectiva colonial/moderna romântica alemã do século XVIII, desconstruindo as ideias homogeneizadoras e colonizadoras de uma língua, de um povo e de uma nação.

Para as discussões aqui propostas, tomamos como referência o que o escritor, médico, diplomata mineiro e chefe da divisão de Fronteiras do Itamaraty,<sup>23</sup> João Guimarães Rosa, foi para a literatura por meio de obras-primas como *Grande Sertão: Veredas e Primeiras Estórias*, com todas as suas travessias, entrelugares e terceiras margens. Utilizamos metáforas rosianas como *veredas*, *travessias* e *sertões* para fazer alusão às terceiras margens, ou entrelugares, também criadas pelas

---

22 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 à língua francesa, é considerado língua oficial do Haiti. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_crioula\\_haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana). Acesso em: 1 fev. 2018.

23 Este cargo exercido por Rosa une os Sertões das Minas Gerais às Fronteiras do Estado do Paraná por meio dos escritores João Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade. Na década de 1960, quando Rosa foi Chefe de Divisão de Fronteiras do Itamaraty, ele foi fundamental na negociação das fronteiras entre o Paraguai e o Brasil, onde estavam localizadas as "Sete Quedas", um lindo cânion em pleno rio Paraná que era patrimônio natural do Brasil e da humanidade. Minucioso conhecedor das fronteiras brasileiras, principalmente das fronteiras entre o Brasil e o Paraguai, Rosa estudou documentos desde o Tratado de Madri (1750) para apaziguar os ânimos dos dois países referentes ao potencial de geração de energia que tinham aquelas quedas d'água. Findada a negociação exitosa articulada por Rosa, foi decidido que Paraguai e Brasil dividiriam o potencial energético dessas águas. Isso estimulou a assinatura da Ata das Cataratas em 1966, em Foz do Iguaçu, resultando na construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu alguns anos depois. O que Guimarães Rosa não sabia era que, para a construção da Itaipu, o patrimônio das "Sete Quedas" teria que ser inundado para abrigar o rio Paraná represado. Certamente, Rosa seria contra essa inundação, assim como o foi outro expoente da literatura mineira, Carlos Drummond de Andrade, que, em 1982, escreveu no finado *Jornal do Brasil (JB)*, o poema "Adeus a Sete Quedas", que ocupou, em letras garrafais, toda a primeira página do Caderno B do *JB*; uma saudosa e inspirada poesia-protesto contra a destruição desse rico patrimônio. Certamente, se Rosa estivesse vivo na década de 1980, ele também seria contra essa colonialidade-crime ambiental, estando de mãos dadas com seu grande amigo Drummond. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/05/1273106-memorias-do-diplomata-joao-guimaraes-rosa.shtml?cmpid=menupe>. Acesso em: 23 abr. 2020.

práticas translíngues para fazer referência ao repertório linguístico dinâmico e vivo que é próprio do sujeito plurilíngue, como esclareceremos mais adiante. O médico das palavras Guimarães Rosa torna-se tão atual neste mundo em crise sanitária e de saúde pública<sup>24</sup> que ele e sua obra “tratam a alma de um mundo sem alma”. (COUTO, 2019) Este também é um dos objetivos deste amoroso texto: tentar contribuir um pouco para o tratamento da alma deste mundo literalmente doente e sem alma.

Assim como os neologismos e inventividades discursivas geniais de Guimarães Rosa foram para a literatura, o conceito transgressor de *translinguagem* pode ser para esta Travessia, 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 translinguajeiras preconizam a perspectiva do falante, o qual produz traços linguísticos diversos, por meio de um repertório linguístico dinâmico que lhe é próprio.

Assim, esta pesquisa voltará seus olhos para o estudante-educando e para este professor-educador que tece esta Travessia, como *trans*-sujeitos (GARCÍA; LEIVA, 2014), que 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

---

24 O ano de 2020 entrou para a história mundial como o ano em que o mundo parou em razão da *Corona Virus Disease 2019 (Covid-19)*: a pandemia do novo coronavírus, que matou milhares de pessoas e fez com que os habitantes de todo o planeta evitassem aglomerações nas ruas, se isolando em quarentena durante semanas em suas casas. Historiadores e analistas afirmam que esse novo episódio marca o fim do século XX e o início do século XXI, pois as novas tecnologias digitais, os imediatismos, as superficialidades, as informações e o *stress* chegaram aos seus níveis máximos. Tempos estranhos em que a solidariedade deve ser demonstrada por meio do distanciamento entre os entes queridos. Por isso, a humanidade pós-covid terá de reavaliar e reconfigurar suas relações pessoais e sociais, bem como suas ações referentes às interferências na natureza desse tão maltratado planeta Terra. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos publicou, em 2020, um livro referência para estes novos e incertos tempos, intitulado *A Cruel Pedagogia do Vírus*. (SANTOS, 2020) O líder indígena e pensador brasileiro Ailton Krenak também publicou, em 2020, um livro sobre a pandemia do novo coronavírus, intitulado *O Amanhã Não Está à Venda*, em que ele alerta: “Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro”. (KRENAK, 2020, p. 14)

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 Travessia.

Considerando como ponto de referência as políticas linguísticas do Brasil, e mais pontualmente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), esta Travessia tem o objetivo de verificar, nas práticas discursivas translinguajeras, transculturais e decoloniais, como são (in)visibilizadas as identidades performativas deste 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 translinguajeras, 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 deste 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 ou abyalense, caribenho e fronteiriço que é a UNILA nos possibilita refletir, pensar e habitar a Abya Yala também por meio de teóricos e estudiosos que não somente são latino-americanos como também pensam, escrevem e refletem sobre a Abya Yala 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. Concordo com Couto (2019) quando ele diz que o sertão de Rosa pertence mais à palavra do que à própria terra. Portanto, nosso lugar de afeto não é somente físico ou geográfico, pertencendo mais às nossas práticas linguageiras do que à geografia que o caracteriza fisicamente. Assim, nossos lugares de fala (RIBEIRO, 2017) e de afeto (COUTO, 2019) são mais das linguagens do que das geografias. Por esta razão, este *locus* de trabalho, que é a UNILA, também é um *locus* linguageiro que permite a criação de diálogos entre nosso lugar teórico e nosso lugar político. Esse será o nosso lugar de fala e de afeto. Por isso, esta Travessia está organizada da seguinte maneira:

Além das Considerações Iniciais, das Considerações Finais e das Referências, esta Travessia percorrerá quatro capítulos-veredas, quais sejam, sobre a desconstrução e a decolonização<sup>25</sup> epistêmico-metodológica; sobre as problematizações das políticas linguísticas da UNILA; sobre os construtos teóricos das translanguagens, das transculturalidades e das decolonialidades e, finalmente, sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas dos sujeitos desta pesquisa.

---

25 Para Walsh (2013), existe diferença entre as terminologias des-colonial e de-colonial; o prefixo latino *des-* do *des-colonial* dá-nos uma ideia de rompimento, de apagamento, como se fosse possível apagar sem deixar marcas, rastros e pegadas, como se o processo de libertação já estivesse acabado, enquanto o de-colonial nos transmite uma ideia de não ruptura completa, pois habitamos e vivemos neste mundo contemporâneo/moderno/colonial e estamos em processo constante de libertação e de luta. À época de Fanon e seus escritos, não havia diferença entre o descolonial e o decolonial, pois este último não havia sido criado. (CADILHE; LEROY, 2020) O termo des-colonização também se refere aos processos de lutas e de independência político-institucional-administrativa vivenciados por países que foram colonizados e explorados. Alguns autores do giro decolonial preferem utilizar o termo des-colonial para não haja associação com o anglicismo de-colonial. Nesta Travessia, utilizaremos a palavra de-colonial e suas variedades, como de-colonização ou de-colonizar, em acordo com o que argumenta Walsh (2013).

No primeiro capítulo, problematizaremos as questões metodológicas no sentido de tentarmos decolonizar nossas atitudes e posturas, isto é, tentar abrir fendas e gretas nas colonialidades que refletem os saberes acadêmicos dominantes das pesquisas linguísticas, pensando a partir dos modelos e teorias proporcionados por pensadores do giro decolonial 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 videodocumentários *A Última Guerra do Prata*, que versa sobre a guerra declarada ao Paraguai, e *Terra sem Males*, cujos temas são as ruínas jesuíticas e as guerras declaradas aos Guarani. O contexto em que todo o trabalho foi realizado também será descrito. Discutiremos, ainda, 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 Abya Yala, 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 decolonizadoras. Podemos dizer que, o que faremos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e decolonizações 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*, em que qualquer tentativa de manipulação será analisada criticamente, visando à constante emersão para a liberdade. 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, transculturais 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 dos educandos e da minha própria identidade de educador, problematizaremos as identidades linguísticas preconcebidas 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 intermédio da produção de efeitos que constroem, por meio do discurso, o que alegamos descrever.

No quarto capítulo, ilustraremos os lugares teóricos por intermédio das análises dos registros gerados, valorizando a criação de espaços de escuta, dando relevância ao ouvir as nossas vozes; as vozes do Sul, dos oprimidos, por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais, objetivando 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 foram aplicados

pedagogicamente na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na UNILA, podendo resultar em práxis transformadoras e libertadoras: os portfólios reflexivos, o videodocumentário *A Última Guerra do Prata* e o videodocumentário *Terra sem Males*. Tais práxis geraram ações e reflexões que serão expostas e analisadas neste capítulo. Ações que podem caracterizar o pensar liminar. (MIGNOLO, 2013) Um pensar que envolve práticas decolonizadoras e desobedientes ao *status quo* dominante e opressor.

Esta 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 dela, sendo tema de debate no Congresso Nacional no mês de agosto de 2017. Tal emenda tratava da extinção da UNILA e da transformação dela 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 pesquisa 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 decolonização 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 translinguagens em contexto transfronteiriço; em defesa das travessias das terceiras margens e dos entrelugares.

Esta Travessia também é uma peça política de resistência e de luta a favor da manutenção da Lei nº 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 pesquisa, 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 transfronteiriço e desterritorializado. Em seu discurso translíngue, transcultural e decolonial a ativista indígena, feminista, *mestiza*, *chicana*, fronteiriça e lésbica, Gloria Anzaldúa, visibiliza sua identidade performativa, afirmando que:

*La mestiza* tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas – do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir [...] uma nova consciência – uma consciência mestiza – e, apesar de ser uma fonte de dor intensa, sua energia provém de um movimento criativo contínuo que segue quebrando o aspecto unitário de cada novo paradigma. [...] *En unas pocas centurias*, o futuro pertencerá à *mestiza*. (ANZALDÚA, 2005, p. 4)

E nessa indefinição da *mestiza*, nesse mundo poroso, fluido e líquido, convidamos os leitores a se enveredarem por diversas travessias nesta pesquisa. E tal qual Riobaldo, vamos percorrendo nossas veredas internas e externas, em busca de um novo paradigma, de um paradigma outro, 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

## **DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

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, 2015a, p. 98)



**1.  
TRANSGRESSÕES  
EPISTÊMICO-  
METODOLÓGICAS:  
CORAJOSAS  
TRAVESSIAS**



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

Guimarães Rosa

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 atravessamento são palavras que dão as mãos, principalmente quando o objetivo da vereda metodológica desta Travessia é a tentativa de adotarmos uma postura decolonial frente aos saberes acadêmicos dominantes. Devemos ter coragem para tentarmos desconstruir e decolonizar nossas atitudes frente aos saberes epistêmico-metodológicos que predominam em nossas pesquisas. Digo nossas pesquisas porque habitamos um mundo colonizado e, por isso, somos produtos dos colonialismos e de suas colonialidades;<sup>26</sup>

---

26 Para Quijano (2005), colonialismo é a dominação político-administrativa-institucional de um povo sobre o outro, da metrópole sobre as suas colônias, enquanto colonialidade do poder é a matriz racializada de dominação capitalista, eurocêntrica e moderna/colonial que advém do colonialismo e que se perpetua mesmo depois que o colonialismo não mais existir, ou seja, quando o país se descoloniza, se tornando independente da metrópole opressora. A herança da dominação no plano político institucional-administrativo, isto é, a herança do colonialismo, passa para a sua matriz de dominação eurocêntrica, colonizadora e capitalista, que é a colonialidade do poder – atravessada pela ideia socialmente construída de raça. As racializações que advém da colonialidade do poder são pulverizadas e absorvidas pela produção epistemológica, pelas ontologias, pelas artes e culturas, pelos gêneros e suas sexualidades, pela apropriação da natureza e do meio ambiente etc. A colonialidade do poder é a herança deixada pelo colonialismo e ela apresenta dimensões diversas. Por exemplo, sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), sua dimensão epistemológica é a colonialidade do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007), sua dimensão linguística é a colonialidade das linguagens (GARCÉZ, 2007; MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016), sua dimensão do feminino e do masculino é a colonialidade dos gêneros (LUGONES, 2014; SEGATO, 2012), sua dimensão sexual é a colonialidade das sexualidades (PEREIRA, 2015) etc. Assim, as colonialidades diversas são constituintes da colonialidade do poder e não derivativas dela. Voltaremos a esse assunto nos capítulos 2 e 3.

da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e de todas as suas dimensões constitutivas como a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), do saber,<sup>27</sup> das linguagens,<sup>28</sup> dos gêneros,<sup>29</sup> das sexualidades (PEREIRA, 2015) etc. O que tentaremos fazer durante toda a escrita deste texto é abrir gretas e fendas nos duros asfaltos dessas colonialidades. É essa tentativa conscientizadora, insurgente, resistente e libertadora que chamaremos de atitude ou de postura decolonial. Essa tentativa de decolonização das nossas atitudes e posturas ocorreu em um *locus* de encontro entre dois rios; neste caso, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na Tríplice Fronteira entre Paraguai,<sup>30</sup> 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 Travessia, problematizaremos as questões metodológicas no sentido de decolonizar nossas atitudes frente aos saberes acadêmicos dominantes nas pesquisas. Decolonizar nossas posturas frente aos saberes acadêmicos dominantes é valorizar os conhecimentos que são produzidos no Sul colonizado, considerado marginalizado e subalternizado, isto é, quando tomamos como referência para nossas pesquisas e discussões pesquisadores e textos advindos das colônias e das periferias do mundo moderno/colonial e não das metrópoles, como por exemplo, Canagarajah (2013), García e Wei (2014) e Mignolo (2013). Norte e Sul aqui não são simplesmente pontos cardeais geográficos ou físicos, mas escolhas ontológicas e epistemológicas. Lembrando aqui que o Norte também tem

---

27 A colonialidade do saber é desenvolvida nas obras de Lander (2006) e Cástro-Gómez (2007).

28 A colonialidade das linguagens é trabalhada nas obras de Garcés (2007), Mignolo (2013) e Veronelli (2016).

29 A colonialidade dos gêneros é discutida nas obras de Segato (2012) e Lugones (2014).

30 Fizemos a escolha de citar primeiramente o país vizinho Paraguai para valorizar sua importância transgressora nesta 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.

o seu Sul, por exemplo, pesquisadores e teóricos de descendência latina, negra e indígena que vivem e trabalham nos Estados Unidos ou na Europa ou mesmo pesquisadores que advêm de uma Europa, que hoje, é considerada pelas colonialidades como sendo menos central e mais periférica, como Portugal. Isso caracteriza as Epistemologias do Sul<sup>31</sup> (SANTOS, 2009), 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. De forma alguma queremos silenciar ou invisibilizar os saberes produzidos no Norte epistemológico. Queremos valorizar a diversidade epistemológica (GROSGUÉL, 2007) e a ecologia de saberes<sup>32</sup> (SANTOS, 2009), afirmando que os saberes do Norte não são os únicos que existem neste mundo diverso e heterogêneo e que os paradigmas e saberes outros não só podem como devem ser valorizados e visibilizados. Primeiramente, apresentaremos o campo do conhecimento ao qual esta Travessia 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. Por fim, o contexto em que todo o trabalho foi realizado, os sujeitos da pesquisa e os meios e procedimentos utilizados para a geração dos registros desta pesquisa serão apresentados.

---

31 De acordo com Cadilhe e Leroy (2020), Santos (2009) é o responsável pela criação dos estudos das Epistemologias do Sul, sendo este Sul o Sul epistemológico e não necessariamente o Sul geográfico. Ele afirma que uma Epistemologia do Sul assenta em três orientações: (i) aprender que existe o Sul; (ii) aprender a ir para o Sul; e (iii) aprender a partir do Sul e com o Sul. Apesar das Epistemologias do Sul manterem um interessante e próximo diálogo com o Giro Decolonial, Boaventura de Sousa Santos não chegou a participar das primeiras discussões do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Segundo o próprio autor, as Epistemologias do Sul partiriam não somente da Abya Yala (América Latina), mas de diversas outras regiões geográficas e epistemológicas que também podem ser consideradas como suas globais. Destaco aqui o diálogo íntimo promovido entre as Epistemologias do Sul e as questões afrodiaspóricas, jogando luz em sérias questões de diversos países do continente africano. Consideramos fundamental os diálogos e interlocuções entre o Giro Decolonial e as Epistemologias do Sul.

32 Ecologia de saberes é um termo utilizado pelo sociólogo português Santos (2009) para valorizarmos epistemologias e conhecimentos outros, que vão muito além daqueles produzidos pelo mundo eurocentrado.

## 1.1 A Linguística Aplicada Transgressiva: anticolonialidade<sup>33</sup> e problematização como transgressões

Para que a travessia desta vereda metodológica ocorra, é preciso que esteja fundamentada em alguns conceitos. Quando falamos em decolonização 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 (1952)<sup>34</sup> e no ceticismo epistemológico de Foucault (1980). Para o primeiro, devemos considerar todas as relações complexas de poder, sobretudo aquelas que apagam as existências dos seres considerados subalternizados e marginalizados do mundo eurocêntrico, capitalista e moderno/colonial, e as realidades dos embates políticos e, para o segundo, devemos questionar incansavelmente nossas pressuposições, bem como os termos que usamos. Tais apontamentos vão ao encontro do que esta Travessia propõe ao considerar as (in) visibilidades das identidades performativas (PINTO, 2007) dos

---

33 O termo anticolonialidade remete às posturas, atitudes, lutas e vivências do psiquiatra, filósofo e ativista nascido na Martinica, ex-colônia francesa, Frantz Fanon, um dos teóricos que fundamentam este capítulo-vereda. Na época de Fanon, ainda não existia o construto ou a categorização denominada colonialidade. Assim, anticolonialidade é uma licença poética. Fanon pode ser considerado um anticolonial. Entretanto, se consideramos o decolonial como luta e insurgência contra o *status quo* colonizador/dominante, Fanon pode ser sim um autor decolonial. Seus estudos e combates ao racismo e suas lutas contra a não existência das negritudes pavimentaram o giro decolonial, sobretudo, quando consideramos as colonialidades do ser. (MALDONADO-TORRES, 2007)

34 Segundo Cadilhe e Leroy (2020), para Fanon, autor de obras-primas como *Os Condenados da Terra* (1962) e *Pele Negra: Máscaras Brancas* (1952), a humanização é vista como um processo de decolonização visando à emersão de novos homens e novas linguagens. Em sua *Pedagogia da Sociogenia*, ele prega a (des)aprendizagem de tudo o que nos foi imposto pelas colonizações/colonialidades para reaprendermos a sermos humanos verdadeiramente humanizados.

sujeitos ou das vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006) por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais (MIGNOLO, 2013)<sup>35</sup> 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. Por isso, recorreremos às diversas áreas do saber como a Antropologia, a Geografia, a História, a Sociologia e até a Biologia,<sup>36</sup> 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<sup>37</sup> (1994) e Freire (2013) os autores que dialogam mais intimamente com a ideia de transgressão que fundamenta esta Travessia. Para bell hooks (1994), transgredir é ter coragem de transpor os limites para resistirmos à opressão perpetrada pela raça, pelo gênero e pela 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

---

35 Os conceitos de identidades performativas, translinguagens, transculturalidades e decolonialidades serão desenvolvidos e discutidos no capítulo-vereda que versará sobre a fundamentação teórica e suas exemplificações.

36 Adentraremos na Biologia transdisciplinarmente quando discutirmos o conceito de linguajamento autopoiético. (MATURANA; VARELA, 1998)

37 bell hooks, ativista, intelectual e feminista negra, optou politicamente pela escrita de seu nome em minúsculo. Seu verdadeiro nome é Gloria J. Watkins, sendo bell hooks uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. (RIBEIRO, 2017) De acordo com a própria autora, seu nome em minúsculo pode ajudar o leitor a prestar mais atenção nas suas ideias ao invés de focar somente em quem as escreveu.

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 o "inédito viável", o devenir, a transformação e, portanto, a transgressão de Freire (2013).<sup>38</sup> É quando a transgressão se transforma em conceito passível e possível de ser realizado. É nessa possibilidade de transgressão que está fundamentada a Linguística Aplicada Transgressiva (LAT) que ampara esta 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 (1952) 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"<sup>39</sup> utilizadas nesta Travessia.

Nesta Travessia, deveremos saber o que atravessamos e o porquê de atravessarmos 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, a educação linguística e a formação de professores de línguas de maneira crítica e ampliada. (CAVALCANTI, 2013) A linguagem

---

38 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". Refiro-me aqui ao fechamento das fronteiras para os imigrantes, refugiados e expatriados, e não ao fechamento das fronteiras em razão da crise mundial causada pelo novo coronavírus.

39 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.

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, preconcebido 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 marginalizadas do Sul, transgredindo, decolonizando e relativizando os saberes epistêmico-metodológicos dominantes. Para Moita Lopes (2006):

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 Travessia se traduzirá quando as identidades performativas dos educandos e do educador-pesquisador puderem ser visibilizadas por meio de seus discursos translíngues, transculturais e decoloniais 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 decolonizar nossas atitudes e posturas frente ao conhecimento acadêmico dominante, valorizando, assim, os conhecimentos marginalizados e subalternizados, criando oportunidades de escuta para as vozes do Sul. 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 decolonial que estamos propondo na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço.

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

## **1.2 A pesquisa qualitativa: desconstruções epistêmico-metodológicas e emancipatórias**

Tal Travessia é inspirada em minha pesquisa de doutoramento. 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 na qual esta investigação 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 decoloniais. 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 decoloniais. Vozes que discorreram sobre diversos assuntos relacionados à cultura, ao contexto de onde vêm e onde estão inseridos, à história e aos assuntos do cotidiano. Tais entendimentos foram interpretados sob a perspectiva

de quem está do lado de dentro de toda esta Travessia. De acordo com Denzin e 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 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 e 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”. (DENZIN; LINCOLN,

2006, 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 decolonizar nossas atitudes frente aos 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 entrelugares. 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 Travessia 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 pesquisa 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 e Lincoln (2006) elencam cinco fases que definem o processo da pesquisa qualitativa e, em todas elas, 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 e Lincoln (2006) chamam de primeira fase da pesquisa qualitativa, esta obra 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 a perspectiva teórico-metodológica do giro decolonial e com a perspectiva dos estudos críticos das linguagens e da sociedade por meio da Linguística Aplicada Transgressiva, que advém da Linguística Aplicada Crítica. Além disso, os registros gerados são textos reflexivos de múltiplas vozes, fundamentados nas experiências dos oprimidos. Nessa segunda fase, esta pesquisa também considera as perspectivas do giro decolonial 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. Na terceira fase da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), 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 e 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 Travessia, pois este paradigma 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 e 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 da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que contempla o processo da pesquisa, diz respeito aos métodos de geração de registros e de análises. Esta Travessia 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 pelos educandos nas comunicações. 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 Travessia 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 contêm 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 Travessia é analisar e interpretar as políticas linguísticas do português como língua adicional no Brasil e na UNILA. Para Denzin e Lincoln (2006), o fato de interpretarmos algo que já foi interpretado pelos sujeitos é um ato artístico e político. Basear a metodologia desta pesquisa na decolonização das nossas posturas frente aos 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 Travessia 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 investigação as cinco fases que caracterizam o processo da pesquisa qualitativa, discorreremos, a seguir, sobre o terceiro passo corajoso a ser tomado nesta decolonizadora caminhada epistêmico-metodológica: a importância da ética e do papel político nesta Travessia.

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

Dissemos anteriormente que, para Freire, 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 e 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 em 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 de que vivemos em um mundo dominado pelas colonialidades e que desnaturalizá-las, abrindo fendas e rachaduras em suas estruturas, é um dos nossos objetivos. Recuperemos aqui também o 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, doente, opressivo, preconceituoso e violento. A ideia é que os oprimidos, conscientizados criticamente da contradição em que vivem, se transformem em seres em constante 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 Travessia pretende almejar ética e politicamente. É nesta práxis, nesta ação e reflexão revolucionárias que as nossas atitudes e posturas frente aos saberes epistêmico-metodológicos dominantes poderão ser decolonizadas e reinventadas 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 e Lincoln (2006, p. 157), este trabalho pode ser considerado, 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 propostos por esta investigação, 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 o pesquisador 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 verdadeira democracia só poderá ser conquistada quando decolonizarmos as estruturas de poder das colonialidades e de suas manifestações opressoras e violentas. Só assim poderemos transpor as fronteiras da face obscura da modernidade<sup>40</sup> (MIGNOLO, 2013) que ainda insiste em operar por meio de um paradigma global de poder.

A seguir, apresentaremos o contexto no qual esta Travessia amorosa e corajosa aconteceu.

#### **1.4 O contexto: espaço propício para entrelugares e terceiras margens**

O quarto passo deste capítulo-vereda metodológico propõe a descrever o contexto transfronteiriço no qual esta Travessia foi realizada.

O Brasil, país de tamanho continental com mais de 8,5 milhões de km<sup>2</sup>, 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

---

40 Para Mignolo (2013), a colonialidade é a face obscura da modernidade. Isso quer dizer que para os teóricos do Giro Decolonial, a modernidade não é inaugurada com o Iluminismo, a Revolução Francesa ou a Revolução Industrial Inglesa no século XVIII. A modernidade é inaugurada justamente com a invasão da Abya Yala no século XVI, a partir de 1500, época do Renascimento europeu. Por esta razão, os teóricos do Giro Decolonial sempre se referem ao mundo colonial/moderno, sendo a colonialidade e a modernidade faces de uma mesma moeda. Assim, a modernidade não é derivada da colonialidade, mas sim constituída por ela.

Rio Grande do Sul, na fronteira entre Argentina, Uruguai e Brasil; Assis Brasil, no Acre, na fronteira entre 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 ainda 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; 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 Sete Maravilhas da Natureza – e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, 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 80<sup>41</sup> nacionalidades, entre elas paraguaia, argentina, italiana, alemã, ucraniana, japonesa, árabe, haitiana, sendo as mais representativas a paraguaia, a argentina, a chinesa e a libanesa.

---

41 Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17a-daaee52db1094cf08d8af7?idMenu=1004>. Acesso em: 20 abr. 2017.

Nesse cenário, foi criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA),<sup>42</sup> 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),<sup>43</sup> 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 de 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.<sup>44</sup> No caso das Línguas, os estudantes têm que cursar os três primeiros níveis, quais sejam, os níveis básico, intermediário I e

---

42 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 translíngues, transculturais e decoloniais no cenário latino-americano e mundial.

43 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. De acordo com matéria publicada no site da UNILA, em 2019, uma nova proposta de reestruturação curricular do CCE foi apresentada ao Conselho Superior de Ensino da UNILA. A nova proposta ainda não foi aprovada (Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/proposta-de-reestruturacao-do-ciclo-comum-esta-em-fase-de-finalizacao>). Acesso em: 16 abr. 2020.

44 Até o presente ano de 2020, o CCE apresenta dois currículos paralelos. Alguns cursos optaram por manter o formato antigo do currículo com três semestres para cada eixo, quais sejam, Línguas, Fundamentos de América Latina (FAL) e Filosofia/Epistemologia. Outros cursos optaram por reduzir a carga horária em todos os três eixos do CCE, dedicando apenas dois semestres a esse importante alicerce da UNILA.

intermediário II.<sup>45</sup> O nível avançado<sup>46</sup> 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 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 candidatos.<sup>47</sup> Todo o processo de seleção é gratuito. Almejando a uma formação superior de excelência destinada ao desenvolvimento e à integração latino-americanos, a UNILA possui atualmente, em 2020, 4724 educandos matriculados na graduação e na pós-graduação, que são oriundos de mais de 30 países,<sup>48</sup> 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

---

45 A nomenclatura desses níveis será discutida no próximo capítulo-vereda sobre políticas linguísticas. Isso nos remete ao constante ceticismo, à anticolonialidade e à 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?

46 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 para o qual eles foram aprovados.

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

48 Desde 2019, a UNILA oferece mais de 650 vagas para estudantes não brasileiros advindos de 32 nacionalidades da América Latina e do Caribe.

Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Em 2020, a UNILA conta com 477 projetos de pesquisa, 211 projetos de iniciação científica e tecnológica e 151 ações de extensão. Na cidade de Foz do Iguaçu, a UNILA está presente em quatro *campi*: o *campus* do Parque Tecnológico 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 neste livro aconteceram nesses dois *campi*.

É nesse contexto transfronteiriço de trânsitos linguístico-culturais que oportunidades infindáveis surgiram para a criação de terceiros espaços e terceiras margens. Entrelugares que puderam advir dos discursos translíngues, transculturais e decoloniais dos trans-sujeitos<sup>49</sup> educandos e do educador-pesquisador.

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 Travessia para, então, apresentá-los.

### **1.5 Os trans-sujeitos: do necrófilo estado de opressão ao biófilo e constante estado de libertação**

Eu, como educador, como trans-sujeito educador-pesquisador desta Travessia, 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 minha 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, há sete anos, um movimento de conscientização crítica e de libertação

---

49 Chamamos de trans-sujeitos os educandos e eu, como o educador-pesquisador desta Travessia, em razão de todos nós estarmos envolvidos na decolonização das nossas atitudes e posturas frente aos saberes dominantes e, por isso, almejarmos, por meio do trânsito e da transposição das "situações-limites", das fronteiras e das colonialidades, nosso constante estado de libertação de um mundo moderno/colonial cada vez mais violento e opressor.

tomou conta de mim. Antes de transpor as fronteiras e de tentar decolonizar minhas atitudes e posturas frente às diversas colonialidades, por exemplo, minhas convicções e posicionamentos ideológicos e políticos 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 ou podiam soar como opressores. Parece 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 ou me incomodar quando chamavam minha 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, eu posso dizer, hoje, que a consciência crítica frente às “situações-limites” e às colonialidades me fez enxergá-las não mais 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”<sup>50</sup> (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 *locus* ou situação na qual eu e outros sujeitos habitamos, não podendo, portanto, sermos indiferentes a ela.

Essa reflexão vale também para os sujeitos educandos desta Travessia 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 Travessia transgressiva dialoga com seus trans-sujeitos. Os trans-sujeitos educandos não são objetos de investigação.

---

50 Para Freire (2013), a dialética do abstrato e do concreto está na análise crítica da situação codificada, ou seja, na descodificação. Para ele, codificar é ler o mundo abstratamente enquanto descodificar é pensar o mundo criticamente.

Ambos, o pesquisador-educador e os educandos, são sujeitos desta pesquisa. O nosso objeto de investigação é a realidade concreta transfronteiriça na 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 Travessia, 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 e das colonialidades que nos cercam 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 que passaremos da imersão em um mundo opressor para a emersão, para a saída das caixinhas opressoras e homogeneizadoras das colonialidades, 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 o educador-pesquisador de nacionalidade brasileira, sendo o Brasil ainda considerado um país hegemônico e até imperialista por alguns países da Abya Yala, o responsável por tecer estas linhas. Os trans-sujeitos educandos, com suas vozes marginalizadas e subalternizadas do Sul, poderiam falar por si mesmos? Tenho certeza que sim! Cabe-nos, então, estarmos disponíveis para a escuta. O que faço aqui é ressaltar meu papel de educador-pesquisador da Linguística Aplicada Transgressiva, área do conhecimento que tem um viés translíngue, transcultural e decolonial de criar espaços de escuta para que outras vozes sejam ouvidas, respeitadas e transformadas.

Feita essa necessária reflexão, apresentamos agora os trans-sujeitos desta pesquisa: eu, como educador-pesquisador brasileiro, então professor de Língua Portuguesa Adicional da UNILA, pois a geração de registros ocorreu ao longo de 2016, e os educandos advindos de variados sertões latino-americanos, que aprenderam a língua portuguesa e também me ensinaram muito.

Esta análise contempla discentes estrangeiros oriundos dos níveis básico, intermediário I e intermediário II de Língua Portuguesa Adicional. Contemplamos todos esses porque, no ano de 2016, tive a feliz oportunidade de ministrar justamente esses três níveis, que eram obrigatórios para o Ciclo Comum de Estudos. Acredito também que esses diferentes níveis sejam um recorte interessante e diverso dos níveis de proficiência linguística apresentada pelos educandos, como também sinalizam a diversidade de línguas-culturas<sup>51</sup> presentes nas salas de aula. Tais recortes caracterizam a pesquisa-ação aqui proposta. 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<sup>52</sup> educandos não brasileiros:<sup>53</sup>

Quadro 1 – Disciplina de Língua Portuguesa Adicional – nível básico – primeiro semestre de 2016, *campus* Parque Tecnológico Itaipu (PTI)

<b>TRANS-SUJEITOS</b>	<b>PAÍS</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>
1 - Carlos	Equador	Biociencia	18

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

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

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

**DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

2 - Jorge	Paraguai	Engenharia de Materiais	19
3 - Laura	Paraguai	Engenharia de Materiais	18
4 - María	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	Biotecnologia	20
12 - Maria Paula	Colômbia	Biotecnologia	19
13 - Violeta	Paraguai	Biotecnologia	18
14 - Katia	Colômbia	Arquitetura e Urbanismo	18
15 - Karine	Paraguai	Biotecnologia	18
16 - Leonardo	Colômbia	Biotecnologia	18
17 - Rafaela	Bolívia	Biotecnologia	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.

## DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

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 o Giro Decolonial, destacamos o Paraguai em nossas análises em razão de um dos instrumentos de geração de registros ser um videodocumentário sobre a guerra declarada ao Paraguai.<sup>54</sup> 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:

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 - Juán	Panamá	Engenharia de Energia	19
3 - Jairo	Peru	Biotecnologia	19
4 - Karina	Colômbia	Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	25
5 - Marina	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	21

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

**DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

6 - Sofia	Colômbia	Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	22
7 - Daniela	Colômbia	Letras – Artes e Mediação Cultural	21
8 - Julio	Colômbia	Biotecnologia	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.

## DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

Esta turma possui uma diversidade transcultural muito interessante, com representantes que vieram de várias partes da Abya Yala 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%), da América Central continental; e 1 do Haiti (5,5%), representando o Caribe insular. Da 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 Itaipu (PTI)

<b>TRANS-SUJEITOS</b>	<b>PAÍS</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>
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

**DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

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

**DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES**

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 feita, utilizamos três instrumentos para geração de

registros:<sup>55</sup> dois documentários veiculados pela TV Escola:<sup>56</sup> 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, por último, a produção de portfólios. Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira subseção, explicaremos o porquê desses videodocumentários estarem alinhados ao que esta Travessia 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 desenvolvidas: uma envolvendo os videodocumentários e outra envolvendo a produção dos portfólios.<sup>57</sup>

---

55 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 da 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.

56 Ressalto aqui a importância da TV Escola que, desde sua criação em 1996 até o início de 2020, vinha enriquecendo e alimentando, por meio de seus excelentes e premiados programas, os bancos de materiais didáticos de escolas e instituições educacionais em todo o país. Infelizmente, após a ascensão do atual governo de extrema-direita, a programação do canal, que é subordinado ao Governo Federal, não é mais a mesma. Muitos dizem que o canal, que foi tão útil para professores, estudantes e gestores da educação de todo o Brasil durante vinte e quatro anos, corre o risco de não mais existir.

57 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 paralisação ocorrida no final do ano de 2016, em protesto contra o trâmite no Congresso Nacional da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 ou 55, atual Emenda Constitucional 95/2016, 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 produzir as apresentações orais que envolviam os videodocumentários. Esta última turma fez somente a tarefa dos portfólios.

### 1.6.1 Os videodocumentários: *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 decolonizador desta Travessia poderá oportunizar a desconstrução desses discursos opressores por meio das produções orais e escritas dos educandos. Discutir esses assuntos tão ricos histórica e culturalmente na região onde aconteceram, uma vez que esta pesquisa foi 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 Travessia.<sup>58</sup> Primeiramente, porque discutimos esses assuntos tão caros a toda a Abya Yala pela perspectiva das lentes oprimidas, marginalizadas e subalternizadas. 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 Guerra 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. Nosso objetivo aqui é colocar luz em alguns desses fatos por meio da perspectiva decolonial, visibilizando os discursos dos marginalizados e subalternizados. Destacamos aqui que esses documentários foram apenas instrumentos e estímulos para que os sujeitos pudessem interagir entre si, criando discursos translíngues, transculturais e decoloniais,

---

58 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.

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 videodocumentário *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,<sup>59</sup> três viajantes, um argentino originário da província de Misiones<sup>60</sup> 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 videodocumentário, não são os europeus que contarão a história da dominação jesuítica espanhola e portuguesa na Abya Yala, mas os que foram dominados e

---

59 Interessante notar que a província de Misiones, na Argentina, é assim denominada em razão das missões jesuíticas existentes neste Estado. Tal província faz fronteira com o estados do Paraná, no Brasil, estando, de um lado, a cidade argentina de Puerto Iguazú e, do outro, a cidade brasileira de Foz do Iguaçu. Esta província argentina também faz fronteira com os estados brasileiros de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. 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 são gravadas algumas das entrevistas realizadas com historiadores.

60 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 declaradas aos Guarani. O cenário do filme é o exuberante lado argentino das Cataratas do Iguaçu, no município de Puerto Iguazú, 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 que, hoje, pertence ao Rio Grande do Sul e a se transferirem para o outro lado do rio Uruguai, conforme ficara acertado no acordo de limites entre Portugal e Espanha. O filme ganhou o Oscar de melhor fotografia.

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 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 criássemos espaços de escuta para que as vozes do Sul fossem ouvidas? Esse é um dos objetivos desta Travessia. Como já foi exposto acima, o próprio documentário já privilegia as vozes do Sul, isto é, dos oprimidos e colonizados.

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 Abya Yala. 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 declaradas aos Guarani 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. Então, quais foram as tarefas<sup>61</sup> desenvolvidas colaborativamente pelo professor e pelos alunos?

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 Guarani e sobre as discussões relativas às fronteiras, bem como relacionar os fatos às vivências em seus países. Os educandos prepararam apresentações em PowerPoint. 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 e ilustrações dos fundamentos teóricos desta Travessia.

A seguir, o videodocumentário *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 sua voz e reduzir suas memórias, fazendo com que o país ocupasse uma posição sempre marginalizada e excluída do mundo moderno/colonial. Este documentário foi

---

61 Em razão da falta de espaço para apresentar tantos registros 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 Travessia.

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 Iguazu 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, uma vez que o guarani e o espanhol são línguas oficiais no Paraguai. Sabemos que existe uma complexidade linguística e de poder envolvendo ambas as línguas em território paraguaio, como também sabemos das diversas variedades do idioma guarani e da seleção de uma variedade específica para ser lecionada e escolarizada em detrimento de outras variedades, mas queremos destacar aqui a importância política dessa língua-cultura originária e autóctone para todo o povo paraguaio. Isso torna o Paraguai um país transgressivo, decolonial, corajoso e, por isso, relevante para esta 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, abarcando 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 declarada ao 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 falamos em *Guerra de La Triple Alianza* parece que responsabilizamos 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 recai 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 que se quer mostrar quando se fala neste conflito. Com a finalidade de relativizar a responsabilidade sobre essa sangrenta guerra que, de acordo com a tradição histórica brasileira, é dada ao Paraguai, decidimos decolonizar a terminologia, rompendo com a colonialidade linguística, e também nomear essa disputa territorial como guerra declarada ao Paraguai.

O segundo episódio de *A Última Guerra do Prata* apresenta os dois primeiros anos da guerra declarada ao 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 mostram 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 que 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 declarada ao Paraguai.

O quarto episódio da série *A Última Guerra do Prata* mostra o terrível e último ano do violento conflito, momento em que as mazelas da guerra 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 as atividades desenvolvidas colaborativamente pelo professor e pelos educandos?

A turma de nível básico, onde 50% dos educandos eram paraguaios, foi a turma escolhida para a 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 PowerPoint. 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 educandos 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 educandos 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 eu, como educador-pesquisador, pudesse gerar os registros para esta Travessia.

Após as descrições dos dois instrumentos de geração de registros para esta Travessia, quais sejam, os videodocumentários e as tarefas propostas a partir deles, descreveremos o último instrumento de geração de registros para esta pesquisa 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 transfronteiriço. Esse gênero acadêmico foi escolhido porque ele permite que os educandos visibilizem suas vozes do Sul. 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 os 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 extraclasse, 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 haviam tido 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),<sup>62</sup> 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, onde 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,

---

62 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 (básico), níveis 3 e 4 (intermediário I) e níveis 5 e 6 (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 maioria dos educandos não brasileiros da UNILA possuem a língua espanhola como língua materna, essa coleção Brasil Intercultural pode ser adotada nas disciplinas de Língua Portuguesa Adicional do Ciclo Comum de Estudos.

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 período foi pedido para eles trazerem o que já haviam feito até aquele momento, pois deveriam compartilhar suas ideias com os colegas, respondendo às seguintes perguntas, conforme sugerem Genesee e 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 colega poderia incluir no portfólio dele ou dela; pergunte ao seu/sua colega em qual tarefa ele/ela mais aprendeu a língua portuguesa e por quê; pergunte ao seu/sua colega em qual tarefa ele/ela 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 temor e com coragem sobre o processo de aprendizagem. As reflexões advindas dos portfólios podem sensibilizar os educandos a terem atitudes e posturas decoloniais, no sentido de irem contra as colonialidades opressoras e aos discursos dominantes do *status quo*. 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 se torna um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando se torna 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 decoloniais. Foi no cenário transfronteiriço da sala de aula de Língua Portuguesa Adicional da UNILA que terceiras margens, terceiros espaços e entrelugares 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 nossas posturas e atitudes frente aos saberes epistêmico-metodológicos puderam ser decolonizadas e repensadas 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, decolonizadoras, engajadas na causa dos oprimidos, sendo sempre problematizadoras. Travessias que nos guiarão para o outro lado da margem do rio e que não nos farão temer as colonialidades com suas forças opressoras porque já estaremos em constante estado de libertação. Outrossim, e acrescidos 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.

Guimarães Rosa

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 epopeicas, o jagunço-letrado Riobaldo tergiversa, a um atento e curioso interlocutor, suas incontáveis aventuras e desventuras pelo Sertão. Espaço que deu à luz ao narrador e à corajosa e perigosa vida que levou; espaço real e transcendente, 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, comandada 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 desaflorescer 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 galvanizam para a luta pela vida, pelas práxis libertadoras e transformadoras, frente à sequeidão do sertão. Por isso, Riobaldo 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 desmandos, a opressão, a dominação e as diversas colonialidades que, até hoje, nos assolam. Desses bravos, corajosos, resistentes e valentes oásis sertanejos podem surgir desafiadores convites às novas práxis transformadoras, cuja essência principal está na sublevação, na decolonização e na deideologização<sup>63</sup> 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. Couto (2019) afirma que *Grande Sertão: Veredas* é uma obra de resistência. Para ele, este sertão descrito por Rosa é uma maneira de resistir e contrariar uma ideia homogeneizante de Brasil que estava, então, surgindo em meados

---

63 O uso dessa palavra com o prefixo *de-*, e não *des-*, nos remete ao processo de decolonização, mudança e transformação das nossas atitudes e posturas frente às colonialidades e seus discursos dominadores e opressores. Como toda mudança, a deideologização, isto é, a mudança em nossas maneiras de ver, pensar, agir e pronunciar o mundo, é um processo e não algo que se encerra, devendo todos nós estarmos vigilantes, pois vivemos imersos em um mundo repleto de colonialidades que, a qualquer momento, podem nos fazer cair em contradição, pois somos humanos inconclusos e imperfeitos. O interessante dessa imperfeição é que também podemos nos transformar no sentido de nos libertarmos desses grilhões modernos/coloniais.

da década de 1950. Na verdade, segundo Couto (2019), Rosa não escreve sobre o sertão. Ele escreve como se ele e todos os sertanejos fossem o sertão. É nesse palco sertanejo que virão as maiores resistências ancoradas nas diferentes heterogeneidades, diversidades e pluralidades de narrativas e estórias que, infelizmente são invisibilizadas pelas colonialidades do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Para os discursos e ideologias dominantes, o sertanejo não existe e Rosa criará, por meio de sua linguagem em transe, um palco solidário e inclusivo onde as estórias sertanejas vão contrariar todo o curso da história dita e considerada oficial. As colonialidades querem que as pessoas se retirem dos sertões. Mas como elas poderão se retirar do sertão quando elas são o próprio sertão? Tudo isso nos remete aos nossos sertões contemporâneos. Ainda querem nos tirar nossos próprios sertões e tirar nossos sertões é tirar nossas vidas. Podemos colocar em diálogo os sertões de ontem com os sertões de hoje. Portanto, Guimarães Rosa nos chama e nos convida para lutas e resistências contra as colonialidades opressoras que, infelizmente, continuam atuais.

São essas lutas e resistências que delinearão este capítulo-vereda desta Travessia. Capítulo-vereda que, antes de tudo, é corajoso e transgressivo como o anterior, que propôs desconstruir e decolonizar nossas atitudes e posturas frente aos saberes epistêmico-metodológicos dominantes, positivistas e essencializadores. Porém, além de corajoso é também desafiador, visando à sublevação ante aos poderes e ideologias seculares e que, 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 entrelugares 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, 2013a) 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 superação<sup>64</sup> 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

---

64 Ao invés de utilizarmos nesta Travessia a palavra “superação” proposta por Freire (2013), buscamos terminologias mais adequadas às teorias que estamos desenvolvendo e preferimos usar o termo “sublevação” no lugar de “superação” que, ao mesmo tempo, dialoga com o que Freire diz (2013) e traz a tentativa de mudança dos paradigmas que já estão preestabelecidos 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 o termo “superação” 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.

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 das colonialidades 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 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, ou seja, 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, decolonizar 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 ou contradições existentes entre as práticas translíngues locais e as políticas e as ideologias linguísticas dominantes que as gerenciam. Na segunda subseção, consideramos as linguagens em constante movimento como produções locais, diversas, decoloniais, translíngues e transculturais que emergem no contexto transfronteiriço, refletido nos entrelugares, 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 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 decolonização e deideologização 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, decolonização e desinvenção do que chamamos histórica, política 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 preconcebida. (PINTO, 2013) Desconstruiremos a colonialidade do saber que inventou a 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, 2013a) por meio da valorização das vozes contra-hegemônicas

que vêm debaixo, que vêm do Sul epistemológico. 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 criouliização<sup>65</sup> (BAGNO, 2013; MIGNOLO, 2013a), utilizando-o como parâmetro para entendermos as práticas locais de linguagens. Tais atos nos guiarão para a metáfora da rede (MOITA LOPES, 2013a), abrindo mão das tramas do nacionalismo, do colonialismo<sup>66</sup>, 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 fronteiriço 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 na Abya Yala e no Caribe. Na segunda subseção, apresentaremos o entrelugar, 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

---

65 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. Mais uma vez, estamos lidando com as colonialidades, sobretudo, com a racialização das linguagens, e é contra essa colonialidade linguística racializada é que devemos resistir e lutar.

66 Entendemos colonialismo aqui como colonialidades.

emancipatória e libertária. Na terceira subseção, discorreremos sobre a tentativa de sublevação ante as políticas e ideologias dominantes na UNILA. Tal sublevação será sinalizada por meio da criação do documento que institucionaliza as políticas linguísticas na UNILA: o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI).<sup>67</sup> 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 decolonização e na deideologização dos pensamentos acadêmicos e institucionais dominantes e na desmitologização e desconstrução do que chamamos culturalmente de língua portuguesa, trazendo à tona 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. Relembramos aqui que a matriz de controle e manipulação das linguagens está ancorada na colonialidade do poder em sua vertente linguística, isto é, a colonialidade linguística. Cria-se, assim, uma tensão entre as políticas linguísticas e as práticas locais de linguagens para as quais as

---

67 Este documento foi criado em 2017 e eu participei de sua escrita, sendo um de seus autores.

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 pavimentará os 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<sup>68</sup>. 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 socio-históricos. Ricento (2000)

---

68 Calvet (2007) e Ricento (2000) trabalham essa questão em seus textos.

afirma que o planejamento do *corpus* e do *status* são ideologicamente acríticos.

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”. (COOPER, 1989, 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 macrosocial, 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 diferentes 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, 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, 2012, 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, ou 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 deideologizações 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 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, 2012; 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, do Giro Decolonial e das ciências humanas e sociais, a ideologia, a ecologia e a agentividade são consideradas: a ideologia ou as maneiras de produção de sentido, de ver, sentipensar, corazonar, sulear e pronunciar o mundo localmente; a ecologia, advinda da ecologia do saberes (SANTOS, 2009) ou da diversidade epistemológica (GROS-FOGUEL, 2007), no sentido de valorizarmos, visibilizarmos e resgatarmos pensamentos, ações, epistemes, sentipensares e suleares outros diferentes das epistemologias eurocêntricas, capitalistas e coloniais/modernas de sempre; e, por fim, a agentividade ou a agência, considerando o sujeito localmente, historicamente, socialmente e ontologicamente situado como produtor das práticas locais de linguagens. A partir dessa abordagem crítica e transdisciplinar, as micropolíticas, ou seja, as

políticas linguísticas locais e contextualmente situadas podem ser valorizadas, isto é, as PPL podem 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 PPL, 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, esta última visibilizando línguas outras consideradas marginalizadas e subalternizadas dentro do mundo moderno/colonial, alicerçaram esta fase. Todavia, apesar de essa fase “preservar” as línguas minoritizadas<sup>69</sup> (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007 apud BALTAR; BEZERRA, 2014), ela ainda continuou valorizando as línguas dominantes dos colonizadores em detrimento das línguas minoritizadas, 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 foucaultiano que relaciona o uso da língua com poder e conhecimento. Para Pennycook (2017), a planificação de

---

69 A palavra “minoritizadas” representa aqui a não essencialização ou não naturalização do termo, uma vez que ninguém é minoritizado porque quer, mas por força e propósito de uma ideologia e de uma colonialidade específica. Ademais, demograficamente, os grupos minoritizados podem ser bem maiores do que os grupos dominantes. Portanto, são grupos minoritizados política e economicamente, mas não em quantidade de pessoas. (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007) Esse exemplo também é uma tentativa de romper com as colonialidades linguísticas.

políticas linguísticas reflete ideologias que servem aos grupos dominantes, que, na maioria das vezes, ocupam lugares decisivos em instituições que legitimam 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 pelos grupos dominantes ou pelos órgãos responsáveis e legitimados a criarem tais políticas.

Exposto isso, necessitamos, então, problematizar e repensar as ideologias linguísticas, advindas da modernidade/colonialidade, que ainda embasam nossas políticas linguísticas. E para utilizar a terminologia alinhada a esta Travessia, precisamos percorrer as perigosas, corajosas, bravas e valentes veredas da deideologização dominante ou da decolonização das colonialidades e de suas 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 moderno/colonial que eles construíram à base de autoritarismo, violência e desumanização. “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 desalinhamento entre as políticas linguísticas institucionais com as práticas locais de linguagens que esta Travessia propõe. A consciência desse desacordo equivale à nossa consciência quando nos percebemos imersos no mundo opressor, para, então, criarmos coragem para desafiá-lo, emergindo dele a fim de nos libertarmos. (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)<sup>70</sup> 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 (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 decolonização das nossas atitudes frente às 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 advindas do entrelugar, 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 refletem.<sup>71</sup>

As translinguagens ou práticas translíngues são uma das teorias que pavimentarão as veredas desta 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

---

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

71 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.

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. As práticas translíngues abrem fendas e gretas nas colonialidades do poder (QUIJANO, 2005) e nas suas reverberações, como as colonialidades do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), do saber e das linguagens. Visibilizar as práticas translíngues é valorizar os sujeitos que produzem essas práticas linguageiras; sujeitos que trazem consigo características históricas, locais, sociais e ontológicas, estimulando-nos a desconstruir as colonialidades do ser. Resgatar as práticas translíngues também é corazonar e sentipensar as epistemologias/cosmogonias/ideologias específicas, marginalizadas e subalternizadas que são trazidas por essas línguas-culturas invisibilizadas, fazendo com que abramos fendas nas colonialidades do saber. Valorizar e performar as práticas translíngues também visibiliza signos linguísticos outros, como também semióticas, semânticas, morfologias, fonéticas e sintaxes outras, que são próprias das línguas-culturas que estão sendo performadas pelos oprimidos, fazendo com que desconstruamos as colonialidades das linguagens.<sup>72</sup>

Para Canagarajah (2013), baseado nas leituras que fez de Pennycook (2010), as práticas locais de linguagens não são predeterminadas 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 em que 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, “nós devemos notar, portanto, que a comunicação como uma prática translíngue envolve uma mudança fundamental sobre a maneira como a comunicação é teorizada nas orientações modernas e monolíngues”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 27) Devemos considerar, também, quais são as ideologias linguísticas

---

72 Voltaremos a esse assunto no próximo capítulo-vereda.

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 que desconstrói e decoloniza 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 cultural, política e socialmente convencionou-se chamar de língua inglesa, língua guarani, língua quéchua, língua aymara, 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. (BLOMMAERT, 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 das colonialidades/modernidades. Esses conceitos valorizam os saberes subalternizados 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 constante estado de libertação de um mundo neoliberal e ultraliberal que é 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 translíngues 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, sendo configuradas terceiras margens repletas de entrelugares e não lugares em um mundo desterritorializado. Ambos os construtos nos guiam para a sublevação ante as relações conflitivas entre as práticas translíngues 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 translíngues, nos conscientizamos da realidade opressora na qual estamos imersos. Assim, entendemos as relações conflitivas existentes entre as políticas linguísticas dominantes e as práticas locais translíngues que estamos considerando aqui. As ideologias que estão por trás das atuais e dominantes políticas linguísticas não dialogam com as práticas translíngues, transculturais e decoloniais desta 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 translíngues. As ideologias que fundamentam as políticas linguísticas não refletem as práticas translíngues 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, decolonizar e deideologizar nossas atitudes e posturas frente aos pensamentos dominantes colonizadores e opressores.

E como aceitar esse valente convite em direção às práxis libertadoras e transformadoras? Valorizando como cerne das novas políticas linguísticas, as ideologias que fundamentam as práticas translíngues locais que são descritas e analisadas nesta Travessia. 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 que desumaniza produzida pelo neoliberalismo. Segundo Pennycook (2017), outro ponto interessante no desafio perigoso da decolonização 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.

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 predeterminada, mas um efeito produzido pelo discurso. A ideia central agora não é trabalhar com homogeneidade, estabilidade e limitações como pontos de partida. Na decolonização 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 decolonização das políticas linguísticas dominantes pedem que estejam à frente questões como mobilidade, poder, localidade e fluidez. Portanto, esta Travessia se alinha ao modelo decolonizador, transgressivo e de sublevação das relações conflitivas entre as práticas locais de linguagens e as políticas linguísticas dominantes, assim proposto por Pennycook:

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 governamentabilidade 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 decolonizadora, libertadora, transformadora, inclusiva, transgressora e corajosamente defendida por esta Travessia. Devemos nos lembrar sempre de que as políticas linguísticas levam em consideração não somente as línguas que elas pretendem legitimar, como também as ideologias linguísticas que fundamentam essas línguas. 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 proposta 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 entrelugares e não lugares em um mundo desterritorializado.

Este foi o convite para as práxis libertadoras e transformadoras que se configurou no desafio de ideologizador 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, re teorização, ampliação do conceito das crioulizações (BAGNO, 2013) e na falácia da prefiguração identitária (PINTO, 2013) do que convencionamos chamar historicamente, politicamente e socialmente de língua portuguesa, uma vez que o cenário desta 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 crioulização**

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 se convencionou 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 contrahegemônicas que vêm de baixo, que vêm do Sul (MOITA LOPES, 2013), considerando a língua portuguesa como recurso comunicativo. Por fim, reconfiguraremos o conceito de “crioulização”,<sup>73</sup> traçando diálogos com as ideologias linguísticas que

---

73 Esse tema é trabalhado nos textos de Bagno (2013) e Mignolo (2013).

embasam as práticas 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 Travessia defende: a deideologização, decolonização e sublevação ante as relações conflitivas entre os conceitos dominantes e opressores e a valorização do viver, do habitar, do amar, do lutar, do sulear, do sentipensar, do corazonar 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, decolonizadora, 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, pela colonialidade do saber dominante e opressor, enquanto a desinvenção se alimenta da ideologia decolonizadora e libertadora.

A ideia de desmitologização da linguística científica, ou seja, da linguística que se atentava homoganeamente somente para os aspectos estruturais das linguagens, apareceu em um texto do início da década de 80, mais especificamente em 1981, quando o inglês Roy Harris escreveu a obra *Language Myth*. E é a partir desta obra que a pesquisadora Joana Plaza Pinto (2013) problematizará a prefiguração identitária e as hierarquias linguísticas na invenção do que se convencionou chamar política, histórica 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 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 advindas 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*<sup>74</sup> 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 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 explicando o funcionamento do primeiro, isto é, para que a transferência de pensamento ocorra, precisamos de um código ou conjunto fixo de ideias e símbolos. Este código 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

---

74 A diferença entre os termos *in vitro* e *in vivo* já foi explicada na primeira seção deste capítulo-vereda.

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 econômica e socialmente.

Feita essa contextualização, Pinto (2013) discorre sobre o *critério zero*,<sup>75</sup> 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 – reúnem todos os ingredientes para, primeiramente, trabalhar a invenção da língua portuguesa. Essa invenção da língua portuguesa representa a dimensão epistemológica da colonialidade do poder. (QUIJANO, 2005) A essa dimensão epistemológica chamamos de colonialidade do saber. Esta invenção/colonialidade do saber 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 criouliização da língua portuguesa.

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

---

75 Este *critério zero* dialoga intimamente com a *hybris del punto cero* de Castro-Gómez (2007). De acordo com Restrepo e Rojas (2010), a *hybris el punto cero* seria o marco fundador da colonialidade do saber. Sabemos que a colonialidade do saber é a dimensão epistemológica da colonialidade do poder. A *hybris* é uma figura da mitologia grega que representa a arrogância imprudente, o orgulho excessivo e descomedido. Então, a *hybris del punto cero*, que significa “a *hybris* do ponto zero”, seria a pretensão eurocêntrica de universalizar a produção de conhecimento, como se fosse um olhar de Deus onisciente e onipresente, que não poderia ser julgado por outros saberes e que tudo vê e sabe. Os outros saberes como os dos indígenas, o dos negros e todos os outros considerados não europeus e não brancos seriam desconsiderados. A situacionalidade das epistemologias locais são silenciadas e invisibilizadas em detrimento deste “primeiro” conhecimento ou conhecimento prepotente do ponto zero, como se antes dele nada mais tivesse existido.

pela invenção da língua portuguesa. Isso porque duas são as ideias que o integram: a ideia da *performatividade* 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 à linguística propriamente dita. Pinto (2013) não descarta a conviência 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, 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 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 jesuíticas<sup>76</sup> 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 intermédio 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 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,<sup>77</sup> propagado

---

76 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 Travessia.

77 Entendida aqui como colonialidade linguística (GARCÉZ, 2007; MIGNOLO, 2013).

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, das colonialidades do saber e das linguagens, que nunca mediram esforços para apagar todas as outras manifestações linguísticas que não fossem as suas próprias. Assim, entendemos quem, como, 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 Travessia, a decolonização, a desconstrução e a deideologização das práticas dominantes e das colonialidades, 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, historicamente e politicamente 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 proposta 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 superdiverso.<sup>78</sup>

---

78 Advindo da área da demografia, o termo superdiversidade foi utilizado por Vertovec (2007) para descrever o crescente número de correntes migratórias e diaspóricas

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 e diaspóricas<sup>79</sup> 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 fronteiriço, 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) reteoriza 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*<sup>80</sup> (MOITA LOPES, 2013, 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

---

que têm acontecido no mundo, influenciando políticas sociais, como moradia e trabalho, e práticas educativas.

79 Em matéria publicada em 19 de junho de 2017 pelo site 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). Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2017-06-19/refugiados.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

80 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.

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) Portanto, podemos dizer que a metáfora do rizoma desconstrói as dimensões ontológica e epistemológica da colonialidade do poder, quais sejam, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, respectivamente. É essa visão de língua que corroborará as práticas locais translíngues desta Travessia, que são advindas da sala de aula língua portuguesa adicional na UNILA. Tais práticas advêm das fendas e fronteiras entre duas ou mais práticas de linguagens. (MIGNOLO, 2013) Neste caso, elas 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 transpuseram suas fronteiras externas e internas ao deixarem seus Sertões com o objetivo de criarem novas oportunidades por meio dos estudos na UNILA.

Partindo da visão de língua como rizoma, ou seja, como uma trama que considera as ontologias e epistemologias locais, subjetivas e históricas advindas dos sujeitos falantes, Moita Lopes dá prosseguimento às suas teorizações e desinvenções sugerindo a reconfiguração de construtos teóricos centrais. E é aqui que ele fala, citando Makoni e Pennycook (2007), em desinventar o conceito de língua.<sup>81</sup> O conceito de língua desinventado e desconstruído por ele é o conceito de língua como estrutura, como entidade fechada e estanque,

---

81 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.

como algo autônomo, fixo e puro que não é dinâmico, orgânico e, muito menos, aberto a mudanças e transformações. Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as comunidades não devem mais ser essencializadas, no sentido de já serem predeterminadas e de já estarem “prontas” antes mesmos de performarem seus discursos locais. Em razão disso, Moita Lopes (2013) convida os profissionais das linguagens a explorarem veredas outras, outros campos do saber que não somente os das linguagens como, por exemplo, ler textos do geógrafo Milton Santos (2000) com o objetivo de entender e apreender o espaço global e local onde vivemos a fim de lutarmos por outra globalização, por uma globalização que seja contra-hegemônica. 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; CAVALCANTI, 2008) produzidas pelas numerosas comunidades e culturas em trânsito.<sup>82</sup> Voltamos aqui à ideia da *performatividade* quando o sentido é gerado no aqui e no agora, por meio de contingentes *performances* identitárias. Os discursos serão performados pelos sujeitos de baixo, do Sul, caracterizando uma globalização contra-hegemônica, como dizia o geógrafo brasileiro Santos (2000) e ainda o diz o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008), caracterizando, também, uma decolonização e desobediência epistemológicas, como já foi amplamente citado 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.

Pinto (2013) discute brevemente a preconceituosa e necrófila metáfora da crioulização linguística como simplificação ou infantilização do negro. A visão pejorativa da língua crioula

---

82 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 Travessia, quando discorreremos sobre a transculturalidade.

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) 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), 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 embranquecimento. 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, a língua crioula é vista 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 crioulo dos africanos e indígenas.

É a partir dessa visão míope, distorcida e colonizadora de língua crioula que esta Travessia desconstruirá seu conceito, começando por bell hooks (2008). De acordo com ela, os negros escravizados no “Novo Mundo” utilizaram a língua inglesa como uma *contralíngua*, isto é, eles utilizaram 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 filósofa e ativista Djamila Ribeiro (2017), ao falar sobre os feminismos negros em sua obra *O que é Lugar de Fala?*, exemplifica as desobediências às linguagens como forma de resistência e de insurgência contra o discurso elitista da língua padrão dominante. Em seu texto, ela descreve a importância de marcarmos as nossas práticas de linguagens locais para

desestruturarmos a manutenção e a propagação do poder advindo da linguagem que pode excluir e apartar. Um exemplo de resistência citado por Ribeiro (2017) é o “pretuguês”, que, de acordo com Gonzalez (1984) é a relativização do que é certo e errado na língua por intermédio da valorização da linguagem falada pelos escravizados africanos no Brasil. Outra ilustração também presente em Ribeiro (2017) é a língua fronteira “chicana”, defendida pela feminista indígena, lésbica, chicana, fronteira e *mestiza* Gloria Anzaldúa (2009). Em seu texto, intitulado “Como domar uma língua selvagem”, Anzaldúa (2009) defende o uso do chicano, que, para ela, é uma língua viva, uma nova linguagem, um modo de viver. Essa nova língua é uma maneira de insurgência, de resistência e de luta contra a linguagem padrão elitista do *status quo* colonial/moderno dominante e opressor. Outra insurgência linguística advém do movimento literário, denominado “Portunhol Selvagem”. (SANTOS, 2017) Este movimento é manifestado em língua guarani, língua espanhola, língua portuguesa e língua inglesa, estando presente no Paraguai e na Tríplice Fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai. Por meio de textos poéticos deste movimento e de um texto de uma estudante fronteira, Santos (2017) problematiza o sistema educacional transfronteiriço que, apesar de ser superdiverso, é homogeneizador e valoriza o monolinguismo. Para Santos (2017), trabalhar as performances translíngues e insurgentes do Portunhol Selvagem na sala de aula transfronteira é desconstruir as ideias de certo e de errado do portunhol como uma corruptela equivocada do português e do espanhol, como também é uma maneira de romper com as fronteiras impostas pelas colonialidades, sejam elas culturais, linguísticas, políticas e sociais. Essa consideração pelo “pretuguês”, pelo “chicano” e pelo “portunhol selvagem” desafia e desconstrói as epistemologias dominantes das colonialidades do ser, do saber e das linguagens. A mesma situação pode acontecer com diversas manifestações artísticas subalternizadas com os *raps* e *hip-hops* das periferias e das margens brasileiras.<sup>83</sup>

---

83 O pajubá ou bajubá, a língua criada pela comunidade LGBTTQIA+, também pode ser considerada uma língua de resistência, insurgência e de luta contra as colonialidades, a exemplo do “pretuguês” e do chicano. O pajubá foi criado na época da ditadura militar brasileira com base nas línguas ioruba e nagô, advindas de países africanos. Em 2018, na prova de Linguagens e Códigos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),

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 discutidos e apresentados pelos registros gerados por esta Travessia.

A partir dessas estratégias de resistências, podemos desconstruir todos esses atos performativos eurocêntricos, legados das colonialidades opressoras que sempre produziram efeitos que construíram o que eles quisessem que fosse verdadeiro – e isso perdura hodiernamente –, a fim de considerar o conceito de língua crioula como parâmetro para entendermos as práticas locais de linguagens. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007 apud PINTO, 2013) Antes de descrevermos esse conceito decolonizado da língua crioula com o objetivo de reforçar a sua defesa, passemos à decolonialidade linguajeira de Mignolo (2013).

Nessa mesma seara desconstrutiva, desmitologizadora e de desinvenção da língua portuguesa defendida por esta Travessia, o parâmetro do conceito de língua crioula 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 Cliff<sup>84</sup> nos permitem enfatizar,

---

o pajubá foi tema de uma questão sobre variedades linguísticas e causou polêmica, incomodando aqueles que não admitem as diferenças e que ainda estão imersos nas colonialidades homogeneizadoras deste mundo doente, preconceituoso e opressor.

84 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, descreveu 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.

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 “dialetos” 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, também chama Anzaldúa (1987) para o diálogo, 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 de resistência nessas três línguas. A partir daí, Mignolo (2013) propõe a teorização do *linguajamento*, rompendo com os elos naturais entre línguas e territórios e em detrimento das ideologias e colonialidades homogeneizadoras dominantes que invisibilizam as línguas e as identidades cambiantes, visando preservar o nacionalismo monolíngue. O *linguajamento* que transcende os Estados-nações possibilitará o surgimento de terceiras margens, entrelugares 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 fronteiriço, advindo da fenda de duas ou mais línguas, e que será utilizado como potencial epistemológico para fundamentar o parâmetro do *crioulismo*<sup>85</sup> como uma perspectiva subalternizada. 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,

---

85 Crioulismo ou crioulização para Mignolo (2013) são entendidos como uma nova maneira de olhar para as línguas crioulas. Uma mirada decolonial para essas línguas. Um olhar diferente onde não há hierarquização entre as línguas, sendo as línguas crioulas tão importantes quanto as línguas consideradas indo-europeias. Já a crioulização para Bagno (2013) é resultado de um processo vivo, aberto e dinâmico de fluidez, de transformação e de hibridização histórica, social e cultural entre diversas línguas.

[...] 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 crioulo 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, resistir e lutar entre diversas práticas de linguagens na diferença colonial, pensando nas encruzilhadas do crioulo e nas margens da história colonial. Mignolo (2013) nos convoca a pensar uma posição não de vitimização, mas de “celebração”, ou de louvor ao crioulo, que vem de uma outra lógica, que é a lógica da subalternidade. Esta 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 Haitiana<sup>86</sup> no sentido da necessidade de “uma língua outra”, um novo dizer, de uma nova configuração linguística em um novo cenário, em um mundo fluido, diverso e desterritorializado. Para Mignolo (2013), esta língua outra manifestará um pensamento outro. Um pensamento liminar e fronteiriço que não mais considera os limites dos Estados-nações e das ideologias nacionais e homogeneizadoras.

---

86 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 negros libertos africanos. Apesar das centenas de rebeliões ocorridas no “Novo Mundo” durante os séculos de escravização, apenas a revolta de Saint-Domingue conseguiu alcançar a independência permanente. A Revolução Haitiana é considerada como um momento decisivo na história dos negros africanos no “Novo Mundo”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Haitiana). Acesso em: 13 nov. 2017.

Partindo da *crioulização* proposta por Mignolo (2013), esta Travessia dialogará com a crioulização proposta por Bagno (2013). Para este, 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 existiram.<sup>87</sup> 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 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) nos desafia, perguntando “qual é a língua viva contemporânea que não é resultante de processos de crioulização?”. (BAGNO, 2013, p. 338)

---

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

Por fim, os processos de crioulização do português (BAGNO, 2013) somados ao parâmetro de crioulização de Mignolo (2013) dialogam com Pinto (2013) quando ela sugere utilizarmos a ideia de *continuum linguístico* para desinventarmos, decolonizarmos e desmitologizarmos a língua portuguesa, o que compreende as práticas de linguagens locais translíngues analisadas nesta 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, as colonialidades, o sexismo, o racismo, o cientificismo, o positivismo e a falácia da prefiguração identitária com suas hierarquizações linguísticas. De acordo com Pinto (2013, p. 143),

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)

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, pré-configurados e hierarquizados. É considerarmos a língua portuguesa como recurso comunicativo translíngue e crioulizado 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 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 se torna 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 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 Abya Yala, 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 da 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 práxis libertadoras, considerando novas formas de se propor políticas linguísticas, baseadas na decolonização e na deideologização dos pensamentos acadêmicos e institucionais dominantes e na desmitologização e desconstrução do que chamamos social e historicamente 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), 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 que pode ser 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 Abya Yala, para, então, na segunda subseção, apresentarmos o entrelugar, não lugar e terceira margem que é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cenário translíngue, transcultural e decolonial desta Travessia.

### 2.3.1 Promovendo e internacionalizando a língua portuguesa: ações de políticas e ideologias linguísticas na Abya Yala 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 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, pois elas são fundamentais para a legitimação desse mercado linguístico. 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 são fundamentais, 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". (OLIVEIRA, 2010, 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 Estrangeiros<sup>88</sup> (Exame Celpe-Bras), desenvolvido por universidades brasileiras e pelo Ministério da Educação (MEC). O Celu foi produzido pelo governo e pelas universidades argentinas entre os anos de 2001 e 2004, 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<sup>89</sup> 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

---

88 A terminologia Português Língua Estrangeira (PLE) aparecerá diversas vezes nesta seção. Apesar de considerarmos a terminologia Português Língua Adicional (PLA) nesta Travessia, 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.

89 Diniz (2010) afirma que o conceito de gramatização (AUROUX, 1992) foi ampliado no Brasil, podendo também ser chamado de instrumentalização ou instrumentação de uma língua. Além de gramáticas e dicionários (AUROUX, 1992), a gramatização é ressignificada e se refere a diversas outras instâncias de instrumentalização das línguas como "vocabulários, currículos, programas de ensino, acordos ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, textos científicos, periódicos, entre outros". (DINIZ, 2010, p. 22)

Mercado. Esse enraizamento impede que o português se universalize. Assim, Diniz (2010) caracteriza o PLE 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 de 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:

[...] 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 linguagem, esta 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 Oliveira (2010), o Estado deve estar preparado para se qualificar nessa missão delicada dos 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 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 translinguagens que fundamentam esta Travessia, trazemos Oliveira (2013) para a discussão. Ele 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 Travessia 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<sup>90</sup> as 38 línguas de imigração faladas no Brasil. Acrescentaria aqui, dentro do conceito de gramatização, a instrumentação ou instrumentalização 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 translinguagens. Valorizar as translinguagens 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.

---

90 Conferir nota 84 sobre o conceito de instrumentação ou instrumentalização das línguas.

Ao discorrer sobre a política da diversidade linguística no Brasil, Oliveira (2010) postula que a educação de qualidade não se orienta somente por critérios mercadológicos e numéricos, como podemos ver em vários testes internacionais que medem os desempenhos dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. Ela também se orienta pelo contexto histórico-social onde as línguas estão inseridas e no modelo de sociedade fundamentado 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 Travessia, 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 (2020)<sup>91</sup> trazem um panorama geral sobre as ações que promovem, difundem e internacionalizam a língua portuguesa adicional na América Latina. E é nesse panorama descrito por eles que vamos nos basear para ilustrar esta subseção. Diniz (2020) 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 Abya Yala e no Caribe.

---

91 Nesta obra, Diniz (2020) 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.

## 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 (2020), os Centros Culturais Brasileiros (CCBs)<sup>92</sup> 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 (DINIZ, 2020), na Abya Yala, há CCBs na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Guiana, 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 (2020), 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 fronteira, onde o ensino de PLA é muito requisitado. Diniz (2020) afirma que, até dezembro de 2016, na Abya Yala, havia NEBs nas cidades uruguaias de Artigas e Rio Branco (América do Sul) e na Cidade da Guatemala (América Central).

---

92 De acordo com Diniz (2020), 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).

Os leitorados<sup>93</sup> (DINIZ, 2020) 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 (DINIZ, 2020), na Abya Yala, havia leitorados na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, na Guiana, no Paraguai e no Peru (América do Sul); na Costa Rica, em Barbados, em Cuba, no Haiti, na Nicarágua, no Panamá, em Porto Rico, na Jamaica, em São Vicente e Granadinas, em Trinidad e Tobago e na República Dominicana (América Central) e no México (América do Norte).

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

Criados na década de 1960, 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 Ásia<sup>94</sup> e os cursos com maior número de vagas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. 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

---

93 De acordo com Diniz (2020), algumas informações referentes ao fim da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) circularam em 2019. Assim, a DPLP não pertenceria mais às estruturas do Itamaraty. Segundo essas mesmas informações, os Programas de Leitorado também estariam sendo reestruturados.

94 Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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 Abya Yala e o Caribe, de 2000 a 2019<sup>95</sup> 2592 estudantes de PEC-G foram selecionados, oriundos 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 1625<sup>96</sup> 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.

### **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

---

95 Dados obtidos no site: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 20 abr. 2020.

96 Dados de 2014 a 2019 não foram disponibilizados pelo site: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep-MEC) é, desde 2009, o órgão do MEC responsável pelo exame.<sup>97</sup> 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 professores que recebem formação específica para sua aplicação e é avaliado e elaborado por uma Comissão de Colaboradores,<sup>98</sup> 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 Face<sup>99</sup> (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 a 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.

---

97 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.

98 Eu atuo como colaborador do Inep/MEC na elaboração e avaliação-correção do exame desde 2008 e como aplicador do Celpe-Bras desde 2005.

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

Atualmente, o Celpe-Bras<sup>100</sup> 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 país.<sup>101</sup> Na Abya Yala, 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.

### **Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Siple)<sup>102</sup>**

Com o objetivo de promover o Português como Língua Estrangeira (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 (III CBLA), que aconteceu 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

---

100 Informações sobre todas as edições do exame podem ser encontradas no site *Acervo Celpe-Bras* (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>), criado e sempre atualizado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Informações mais detalhadas sobre a categorização das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-Bras podem ser encontradas no “Grupo Avalia” (<https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>), um grupo de pesquisa da UFRGS.

101 A UNILA foi credenciada para ser Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras em janeiro de 2014 e eu fui o coordenador deste Posto entre 2014 e o primeiro semestre de 2016. Em 2018, voltei a ser coordenador do Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras na UNILA.

102 Informações disponíveis em <http://www.siple.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

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.

### **Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (Aple-RJ)<sup>103</sup>**

Fundada em 2012, a Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (Aple-RJ) tem o objetivo de congregar os docentes 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 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.

### **Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira (Amplie)<sup>104</sup>**

Fundada em 2014, a Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira (Amplie) 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

---

103 Informações disponíveis em <http://aplerj.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

104 Sou integrante da Amplie desde a sua fundação. Já exerci a função de assessor pedagógico e, atualmente, sou o vice-presidente da Associação. Informações disponíveis em <http://amplie.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

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.

### **Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Rede Andifes (IsF)**

Até outubro de 2019, o IsF estava vinculado à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) nasceu em 2012<sup>105</sup> com o objetivo de promover ações de políticas linguísticas para a internacionalização do ensino superior brasileiro. Dentre as ações, estavam 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 trabalham nas universidades brasileiras também recebiam capacitação em língua portuguesa. O IsF contemplava as línguas inglesa, francesa, espanhola, alemã, italiana, japonesa e portuguesa para estrangeiros.

---

105 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).

Até 2019, a capacitação oferecida aos servidores e discentes estava 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 (NuLi-IsF) das universidades credenciadas no Programa. Dentre os cursos ofertados pelo IsF, o alemão apresentava curso *on-line* com tutoria presencial e *on-line*, havia cursos presenciais de francês, espanhol e japonês, o inglês possuía curso *on-line* autoinstrucional, curso *on-line* com tutoria presencial e curso presencial e o italiano possuía curso *on-line*, curso *on-line* com tutoria presencial<sup>106</sup> e curso presencial.<sup>107</sup> 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; MORAES FILHO, 2016, p. 306) O Programa IsF promoveu, de 2015 a 2016, um seminário *on-line* sobre formação de professores de português como língua estrangeira<sup>108</sup> e dentre os pré-requisitos para 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.

De acordo com a Resolução do Conselho Pleno da Andifes, nº 01/2019, a partir de novembro de 2019 o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) passou a se chamar Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes – IsF), estando, a partir de então, vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das

---

106 Informações adquiridas no site <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

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

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

Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).<sup>109</sup> Seus objetivos gerais são: "(1) a formação inicial e continuada de professores de idiomas para atuar em processos de internacionalização; (2) o desenvolvimento da proficiência linguística de: estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) credenciadas, professores de idiomas da rede pública de Educação Básica e estrangeiros (em língua portuguesa), contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país; e (3) o trabalho em rede para o desenvolvimento de políticas linguísticas no Ensino Superior Brasileiro" (REDE ANDIFES, 2019).

### **Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)**

O IILP,<sup>110</sup> instituição de autonomia científica, administrativa e patrimonial, é o órgão da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP<sup>111</sup>) 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,

109 Informações adquiridas no site <http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

110 Informações disponíveis em <http://iilp.cplp.org/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

111 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 diversas ortografias existentes em língua portuguesa, visando uma maior circulação de informações, mercadorias e pesquisa acadêmicas entre os países-membros da Comunidade.

gratuitamente, pesquisas acadêmicas na área de PLA; e o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)*,<sup>112</sup> uma plataforma digital que oferece materiais didáticos e outros recursos que auxiliam os professores no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

### **Grupos de Ensino e Pesquisa em PLA no Brasil**<sup>113</sup>

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), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).<sup>114</sup> Na UNILA, este curso é denominado "Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE)"<sup>115</sup>. 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

---

112 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 nov. 2017.

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

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

115 Integrei o corpo docente do curso LEPLE-UNILA durante todo o ano de 2018.

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), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade de São Paulo (USP) são as instituições que oferecem cursos de extensão e de formação de professores na área de PLA.

### **Ações de Políticas Linguísticas no Mercosul<sup>116</sup> e na Abya Yala**

De acordo com Carvalho (2012), dentre as ações de política e planejamento linguísticos no Mercosul e na Abya Yala, 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.

---

116 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.

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 nº 16.161 de 2005.<sup>117</sup> Em contrapartida, lembrando-nos do que Oliveira (2010) destacou como a reciprocidade entre os mercados linguísticos, a Argentina, em 2008, promulgou a Lei nº 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

---

117 Infelizmente, a língua espanhola não é mais obrigatória no Ensino Médio brasileiro. Em 2017, a Lei nº 13.145 revoga a Lei do Espanhol e, entre outras finalidades, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portanto, a Lei nº 13.145 traz o seguinte trecho em seu Artigo 35-A, que versa sobre os direitos e objetivos de aprendizagens do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Em razão disso, foi criado o Movimento Fica Espanhol, um movimento de luta e de resistência, organizado por professores de língua espanhola de todo o Brasil que defendem a volta à obrigatoriedade do ensino-aprendizagem e da promoção e difusão da língua espanhola. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. O Peif era desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas<sup>118</sup> 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), a 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),<sup>119</sup> a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Fundação Universidade do Rio Grande (FURG), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O (3) Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)<sup>120</sup> 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

---

118 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 Iguazú, cenário desta Travessia. Fronteira com os países do Mercosul: aproximadamente, 435 municípios dos 588; aproximadamente 9.000 escolas; e 3.012.742 alunos. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Não localizamos informações neste site sobre a continuidade ou extinção do programa. Acesso em: 21 abr. 2020.

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

120 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. Acesso em: 21 abr. 2020.

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 a 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 foi elaborado por duas instituições, pela Fundação Tapé Avirú e pela Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção. 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 guarani<sup>121</sup> contemporânea para fins de pesquisa. Construído com base no Projeto Avakotepa, trata-se do primeiro dicionário intercultural do Mercosul, valorizando a língua guarani, estando ela em pé de igualdade com o português e o espanhol.

Outras ações de internacionalização podem ser destacadas aqui como as edições realizadas, desde 2010, do Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (Ciplom) e do Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (Eaplom). O Ciplom tem responsabilidade histórica com as línguas oficiais do Mercosul, quais sejam, o guarani, o espanhol e o português, e é

---

121 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.

voltado para professores e profissionais da área de ensino-aprendizagem e para a área de formação de professores desses três idiomas. Foz do Iguaçu, Buenos Aires e Florianópolis foram as cidades que já sediaram o Ciplom.

A Fundação Alexandre de Gusmão (Funag), vinculada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) e responsável por divulgar e promover ações educacionais e culturais no âmbito das Relações Internacionais, tem disponibilizado títulos em sua biblioteca virtual relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, entre eles: *Proposta Curricular para o Ensino de Português como Língua de Herança*;<sup>122</sup> *Proposta Curricular para o Ensino de Português para Praticantes de Capoeira*; *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior*; *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Portuguesa* e *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola*.<sup>123</sup>

É válido apontar, nesta última seção, sobre as ações de políticas linguísticas na Abya Yala que invisibilizam o Português como Língua Adicional (PLA) em um importante e recente documento nacional brasileiro – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>124</sup> A BNCC, documento que elenca e define as aprendizagens “essenciais” que os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino fundamental e do ensino médio, não menciona a modalidade PLA ou PLE em suas páginas. Esse fato é curioso pois, nos últimos anos, o Brasil tem recebido muitos imigrantes e muitos refugiados e, como muitos deles são crianças e adolescentes, acabam sendo inseridos nas etapas da educação básica brasileira, seja ela o ensino fundamental ou o ensino médio. Diniz e Neves (2018) afirmam

---

122 Português como língua de herança é o português falado somente em ambiente familiar ou privado, como, por exemplo, por famílias ou por grupos de pessoas que têm o português como língua materna, mas vivem em um país não lusófono onde o português não é falado oficialmente. Portanto, a língua portuguesa só é utilizada em contextos muito específicos.

123 Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

124 A BNCC do ensino fundamental foi aprovada no final de 2016 e a BNCC do ensino médio foi aprovada no final de 2017.

que “este importante instrumento de política linguística do governo federal brasileiro acaba por obliterar a heterogeneidade linguística constitutiva do Brasil e, conseqüentemente, diversos discentes matriculados no ensino básico, reforçando processos de marginalização”. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 97)

Por fim, Diniz (2020) traz um último dado apontando que, em 2019, foi criado um instituto de promoção da cultura brasileira com autonomia financeira. Esse instituto, com sede em cinco cidades brasileiras, foi batizado de Guimarães Rosa.

Descritas as ações de promoção, difusão e internacionalização da língua portuguesa adicional realizadas pelo Estado brasileiro e por outros centros de gestão das línguas na Abya Yala e no Caribe, apresentaremos a seguir, na segunda subseção, o entrelugar, o não lugar e a terceira margem que pode ser a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), cenário emancipatório, translíngue, transcultural e decolonial desta 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 decolonizasse os saberes acadêmicos dominantes e colonizadores, que incluísse e respeitasse as diferenças culturais, que criasse espaços de escuta, sensibilizando a sua comunidade acadêmica, isto é, seus corpos docentes, discentes e técnicos-administrativos para a constante emersão e desconstrução das realidades e das colonialidades opressoras. Esses gritos de liberdade visam à justiça social, à inclusão para a transformação e à visibilização dos saberes latino-americanos. Foi pensando nessas novas práxis transformadoras e libertadoras que no dia 6 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 (IMEA, 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 Universitária de Córdoba de 1918, que nasceu no contexto pós-colonialismo, 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 surgiriam 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 se deu 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 de construção da UNILA e nos eixos da Reforma Universitária 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. (IMEA, 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 22 cátedras.<sup>125</sup>

Em seu projeto pedagógico, tem como pontos nevrálgicos o bilinguismo,<sup>126</sup> o diálogo intercultural e a integração interdisciplinar. Nesta Travessia, entendemos bilinguismo como um

---

125 Esta Travessia destaca a cátedra Paulo Freire. Em 2017, ela promoveu debates sobre educação, princípios da UNILA e sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que terá vigência de 2019 a 2023.

126 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 ou de um mesmo *continuum* linguístico como acontece com as translínguas que esta Travessia defende. Portanto, pensamos que a ideia de bilinguismo na instituição poderia ser rediscutida e reformulada.

plurilinguismo que valoriza não somente as línguas portuguesa e espanhola, mas também as línguas autóctones originárias e as línguas crioulas. O diálogo intercultural crítico<sup>127</sup> 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, construídas a todo momento por nós, seres humanos incompletos, heterogêneos e inacabados, as culturas 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).<sup>128</sup> 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 Abya Yala e o Caribe. 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 de 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 Epistemologia e Metodologia fornecem instrumentos teóricos para um entendimento crítico

---

127 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.

128 Consultar as notas 43 e 44 desta Travessia.

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.

Passada uma década 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 originárias 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 de debates<sup>129</sup> para resgatarmos a autonomia, a missão e a vocação da UNILA,<sup>130</sup> principalmente depois dos ataques sofridos em agosto de 2017, quando foi divulgada a criação da Emenda Aditiva 55 da Medida Provisória 785/2017, que tratava da extinção da UNILA e da transformação dela 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 um forte e

---

129 Em 2017, a então gestão da UNILA promoveu 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. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/vozes-latinas3>. Acesso em: 20 nov. 2017.

130 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 Abya Yala 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 atividades de atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023). Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/plano-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 20 nov. 2017.

expressivo apoio da comunidade externa e de vários órgãos institucionais acadêmicos e científicos, tal medida foi abolida. Consideramos esta Travessia uma peça de luta e de resistência a todos os desmandos que vêm ocorrendo em nosso país, principalmente àqueles relacionados à educação.

Para que possamos fundamentar essa deideologização das ideias dominantes, a decolonização 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 de Anísio Teixeira, bem como da Reforma Universitária 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 nº 12.189/2010, considera:

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 (IMEA, 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". (IMEA, 2009, p. 18) A UNILA, então, retomará a sua missão de superar "situações-limites" e suas colonialidades para vislumbrar possíveis e necessários "inéditos-viáveis"

decoloniais, 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 da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI):<sup>131</sup> 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, e aqui eu me incluo, da área de Letras e Linguística vinculada ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)<sup>132</sup> da UNILA finalizou o texto que cria o Núcleo

---

131 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 da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI) foi aprovada.

132 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

Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI). O Núcleo é 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 bilíngue.<sup>133</sup> 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 instituição seja a primeira universidade federal bilíngue do Brasil. Por isso, as políticas, os planejamentos e as avaliações linguísticas são tão importantes. Em 2020, a UNILA possui 24 docentes efetivos de Língua Espanhola, 19 docentes efetivos de Língua Portuguesa, um docente efetivo de Língua Guarani e um docente efetivo de Libras. Há também um professor que leciona quéchua,<sup>134</sup> mas que 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 na política e planificação linguística (PPL) no âmbito da educação superior latino-americana. O modelo adotado pelo NIELI foi o proposto por Hamel, López

---

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.

133 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 de repertório e *continuum* linguísticos trazida pelas abordagens teóricas translíngues, transculturais e decoloniais, que podem gerar práxis libertadoras e transformadoras.

134 Língua autóctone originária falada nos países andinos Bolívia, Peru e Equador.

e Carvalho (2016),<sup>135</sup> um modelo descritivo que identifica os componentes sociológicos e comunicativos da ciência e da educação superior na Abya Yala, bem como as relações entre eles. Divide-se em subcampos: (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 impede de mais adiante, visando à valorização plurilíngue e dependendo da 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,<sup>136</sup> que são manifestadas pelas diferentes línguas originárias, como o guarani, o quéchua, o aymara, e línguas de imigrantes, como o italiano, o alemão, o árabe, dentre outras. Isso faz da UNILA um *locus* 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 à

---

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

136 Essas questões são trabalhadas nos textos de Carvalho (2012) e de Erazo Muñoz (2016).

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. Carvalho (2016), em sua tese de doutorado, diagnosticou os usos e as ideologias linguísticas dos estudantes da UNILA. Em seu estudo, Carvalho (2016) descreveu a atual relação de prestígio que o português tem sobre o espanhol e as outras línguas originárias. De acordo com enquete feita por ele, 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 originárias 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 originárias 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 originária aymara, 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, de um mesmo *continuum* linguístico, caracterizando a translanguagem. Certamente, a formação de toda a comunidade acadêmica se dará em língua portuguesa e em 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 originárias e de imigrantes que, cada vez mais, conquistam seus espaços dentro da UNILA. É papel desse Núcleo decolonizar 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 Abya Yala; (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 feita 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 da Rede Andifes – 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 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 linguístico-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 linguística 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 linguística na Tríplice Fronteira: curso intensivo de espanhol e inglês”.<sup>137</sup>

Como formações linguísticas e de professor e exames de proficiência: (1) Rede Andifes – 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 em que 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 com os professores-educadores da UNILA, cuja sala de aula é transformada em espaços propícios para o pensamento crítico que liberta, decoloniza, subleva as contradições, humaniza, transforma e inclui.

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

Várias foram as 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

---

137 Até 2018, todos esses projetos de pesquisa e de extensão da UNILA estavam em vigência.

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 decolonizadoras.

Tudo o que foi descrito neste capítulo-vereda não deixa de ser perigoso. Perigoso porque desafiamos colonialidades, 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 e por suas diversas colonialidades. 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 translíngues, devem tentar buscar temas geradores que impliquem uma metodologia dialógica da educação libertadora. (FREIRE, 2013) Tal teoria da ação dialógica exige o desvelamento ou a desmistificação do mundo opressor e das suas colonialidades. Podemos dizer que o que fizemos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e decolonizações propostas – das políticas linguísticas dominantes, passando pela desinvenção das línguas e da língua portuguesa e chegando nas tentativas de desconstruções das políticas

linguísticas 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, 2015a) “Pensar é perigoso”. (FREIRE, 2013) Eu diria: pensar e viver criticamente é perigoso. Viver também é sair da zona de conforto, é ter coragem, é desafiar os poderes, as colonialidades e as ideologias dominantes do *status quo*, é cair e levantar, é atravessar e sublevar as fronteiras, deixando de considerá-las como “situações-limites” para começá-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 criticamente é perigoso para quem?



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



## DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

*Aeiouava, Anhanhonhacanhuva, Beijaflorou, Camara-dissimaente, Circuntristeza, Desapalermou, Desdoidar, Desfeliz, Deslembrar, Embriagatinhar, Enxadachim, Fiúme, Funebrilhos, Nonada. Perequitava, Pernilongado, Pirlampadário, Pirlimpsiquice, Sussurruído, Taurophongo, Urubuir, Urubuquaquá, Velvo...*

Guimarães Rosa

*Se por um lado ler Guimarães é se aventurar num novo dizer, por outro é ver em palavras o que Minas nos apresenta com imagens.*

Rita de Podestá

A primeira citação, que é uma série de neologismos inventados por Guimarães Rosa, o “criador de mundos” (COUTO, 2009), presentes em *Grande Sertão: Veredas* e também em outras obras suas e escolhidas aleatoriamente aqui por mim, como em *Sagarana* (2017), marca as infinitas possibilidades que esse encantador das palavras performava em seus textos. 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. A força da linguagem transgressiva rosiana era tamanha que, de acordo com Couto (2019), Drummond dizia que Rosa não era apenas um embaixador ou diplomata convencional, mas um “embaixador de um reino que há por trás dos reinos, dos poderes, reinos cercados não de muros, chaves, códigos, mas o reino-reino”. Palavras encantadas que faziam Drummond perguntar se ele, Rosa, não havia plantado as famosas árvores do cerrado, os buritis, ou criado pastos em seu apartamento em Paris, durante o encantador processo de escrita do *Grande Sertão: Veredas*. Palavras que não estão imobilizadas de sentidos, mas que estão em trânsito permanente de significados que se multiplicam. Palavras que estão em estado latente, sendo a linguagem, segundo palestra ministrada 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. Essa língua brasileira em estado nascente vai, segundo Couto (2019), romper as fronteiras entre o corpo e o mundo, entre a linguagem formal, envelhecida, corriqueira, comum, funcional e, muitas vezes, pomposa e a linguagem cotidiana e sertaneja, a linguagem criativa e viva “dos de baixo”. Para Couto (2019), só podemos renovar o mundo se renovarmos a língua. Para ele, a linguagem formal é um monstro morto que divide e asfixia, ao ponto que a linguagem sertaneja nos faz emergir dessa colonialidade asfixiante. Essa emersão, para Couto (2019), derrubará as fronteiras entre o pensamento e o sonho, entre a poesia e a prosa e, principalmente, entre a oralidade e a escrita. Couto (2019) afirma que o poliglota Rosa escrevia em uma língua anterior a todas as outras línguas. 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, “dos de baixo”, 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 brasileiro, sobretudo dos sertões mineiro, baiano e goiano, com raízes lexicais do repertório de grande parte das línguas estrangeiras que ele conhecia. Essa presteza o faz um escritor translíngue, transcultural e decolonial, assim como a sua obra *Grande Sertão: Veredas*. Translíngue porque faz uso de todo o *continuum* do seu repertório linguístico para manifestar as diferentes vozes em seus textos. Ao performar essas práticas translíngues por meio dessa potencial língua nascente brasileira, Rosa aproxima e dialoga o rural com o urbano, o legitimado e colonizador grafocentrismo da língua escrita com a marginalizada e subalternizada oralidade. Couto (2019) afirma que Rosa coloca em diálogo o Brasil que fala com o Brasil que escreve. Por isso, tanto Rosa como sua obra-prima *Grande Sertão: Veredas* são transculturais, porque eles transgridem e transpõem as fronteiras regionais do sertão mineiro, não somente o sertão físico e geográfico, como também os sertões psicológicos, emocionais e internos das suas ricas personagens e do próprio escritor. Esses sertões também podem ser as terras longínquas e distantes habitadas por mim e pelos educandos;<sup>138</sup> territórios físicos e psicológicos que habitamos.

---

138 Nesta Travessia, consideraremos que tanto eu, professor-educador, e os educandos deixamos ou transpusemos os limites regionais físicos e psicológicos de nossos

Rosa e *Grande Sertão: Veredas* também podem ser considerados decoloniais porque, o personagem-narrador Riobaldo, um jagunço-letrado e professor pertencente aos “do de baixo”, aos sertanejos, aos marginalizados e oprimidos, por meio das urdiduras do seu inteligente e profundo discurso, cria uma armadilha para o seu interlocutor citadino e doutor. O jagunço Riobaldo Tatarana, mesmo vindo “de baixo”, utiliza recursos linguajeiros mais sofisticados do que os do seu douto interlocutor, representando todo um território físico e psicológico sertanejo subalternizado e desconstruindo e decolonizando a pompa da tradição acadêmica, letrada e bacharelesca brasileira. Essa inversão na lógica colonizadora é feita e criada pelo escritor Rosa, que decolonialmente, teve que se despir de todo o seu conhecimento para, assim como um etnógrafo do sertão, aprender, observar e se transformar com os sujeitos sertanejos e com suas línguas-culturas presentes nos rincões deste país que, até hoje, são invisibilizados e esquecidos por autoridades e por grande parte da população.

Interessante ressaltar aqui que este “novo dizer” atribuído a Guimarães Rosa 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 decolonização<sup>139</sup> epistêmico-metodológica de sua pedagogia libertadora, aponta que o povo oprimido não deve

---

sertões em busca de novas oportunidades de vida na Tríplice Fronteira mais movimentada do país.

139 Paulo Freire não chegou a usar o termo “decolonial” em sua obra-prima *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968, pois essa terminologia surgiu no final dos anos 1990 e, infelizmente, nosso Patrono da Educação já havia falecido. Entretanto, em seus últimos livros, como na *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992, e que é um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, ele ampliou sua fundamentação teórica crítica, marxista e classista, considerando as racializações nas relações ontológicas, epistemológicas e do trabalho. (WALSH, 2013) Muitos autores decoloniais consideram sua obra fundamental para a história e para a construção do pensamento crítico latino-americano, sobretudo aqueles que estudam e propõem as pedagogias decoloniais, sendo Freire um autor basilar. Além de ser um dos pilares desta Travessia, consideramos a obra de Freire como decolonizadora em potencial, pois trabalha com a teoria da ação dialógica, que sensibilizará a conscientização crítica dos oprimidos, dos “de baixo”, para as suas realidades históricas, ontológicas e locais, no sentido de alcançarem um nível de libertação e de transformação constante. Libertação da opressão e de todas as violências e colonialidades delas advindas. Por isso, para mim e para esta Travessia, a pedagogia do oprimido proposta por Freire tem a decolonização em

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 emergência, 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 emergência 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 propôs uma pedagogia com e a partir da língua-cultura do povo, com uma linguagem simples e não rebuscada que chegava até os “de baixo”, até os pobres e oprimidos. 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.<sup>140</sup>

---

seu cerne, no sentido de tentar inverter a lógica opressora e colonizadora epistêmico-metodológica das nossas práxis pedagógicas.

140 Vale a pena registrar aqui o primeiro contato de Paulo Freire com a obra *Grande Sertão: Veredas*. Quem apresentou essa obra-prima para Freire foi seu amigo e poeta baiano, sociólogo e ativista pelos direitos dos camponeses, Clodomir Santos de Moraes. Ambos dividiram a cela da prisão em Olinda/PE, em 1964, no período da execrável ditadura militar. No livro *Aprendendo com a Própria História I* (FREIRE; GUIMARÃES, 2010), Clodomir conversa com o educador e amigo de Freire, Sérgio Guimarães. Clodomir então conta que, na prisão, apresentou o livro *Grande Sertão: Veredas* para Freire. Freire, ao chegar à página 15, comentou com Clodomir que não estava entendendo nada. Então, Clodomir explicou a Freire que a linguagem utilizada por Rosa era a linguagem própria do sertão mineiro e do sertão baiano, onde Clodomir nasceu, mais especificamente da cidade do oeste baiano chamada Santa Maria da Vitória. Clodomir conta que Guimarães Rosa era muito amigo de um nativo de Santa Maria da Vitória que se chamava Osório Alves de Castro. Osório foi alfaiate, político e barqueiro no rio São Francisco e escreveu um livro sobre o rio São Francisco e sobre a cidade de Santa Maria da Vitória. A linguagem deste livro chamou a atenção de Rosa por ser muito peculiar, remetendo a um português seiscentista, um falar próprio, conhecido como a prosa barranqueira do rio São Francisco. Então, Osório explicou a Rosa que a

Assim como a busca pelo tema gerador da pedagogia libertadora freiriana exige que nós, educandos e educadores, saíamos das nossas caixinhas, isto é, dos nossos 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 decolonizador (MIGNOLO, 2013) e transgressor (PENNYCOOK,

---

região do oeste baiano pertencia a Pernambuco até 1824, quando ocorreu a revolta armada contra o Império, denominada Confederação do Equador. Como punição, o governo imperial passou o território do oeste baiano para o domínio das Minas Gerais pois, naquela época, Pernambuco se estendia até as Minas Gerais. Esse território ficou um bom tempo esquecido, pois o governo das Minas Gerais não se interessou muito por ele, até que anos depois ele foi ligado ao estado da Bahia. Esse isolamento do oeste baiano também isolou os seus falares, as suas linguagens. Por isso, o livro de Osório Alves de Castro, amigo de Rosa, intitulado *Porto Calendário*, foi escrito nesse linguajar característico. Rosa ficou encantado e muito interessado por esse falar barranqueiro do rio São Francisco e Osório disse a ele: "Você tem meios. Leva gravador, grava esse troço e ressuscita esses falares!". (FREIRE; GUIMRÃES, 2010, p. 207) E assim nasceu *Grande Sertão: Veredas*. Claro que a linguagem rosiana vai muito além do português seiscentista descrito por Osório a Rosa, mas é interessante saber mais esse rico detalhe que estimulou a complexa construção linguística dessa obra-prima. Assim, voltando à cela na prisão de Olinda, Clodomir, que assim como Osório era de Santa Maria da Vitória, traduziu as linguagens do rio São Francisco e da obra de Rosa para Paulo Freire, pois ele e toda a sua família eram dessa região do oeste da Bahia. Clodomir disse que esses falares têm muita influência do espanhol, como em "entonces", "dispois", "é di vera" etc. e que Rosa chamou esse falar como "dialeto do Urucuia", um rio que nasce no sertão goiano, percorre o sertão mineiro, deságua no rio São Francisco e segue rumo ao sertão baiano. Eu, como sou natural da cidade de Esmeraldas, região metropolitana de Belo Horizonte, localizada na região central do estado das Minas Gerais, também consigo perceber esses falares do *Grande Sertão: Veredas* em minha cidade e nas regiões adjacentes a ela. Esmeraldas está bem perto de Sete Lagoas e de Cordisburgo, esta última sendo a cidade onde Guimarães Rosa nasceu, que são consideradas os Portais do Sertões Mineiros. Guimarães Rosa foi, na verdade, um etnógrafo incansável dos falares do sertão mineiro e de parte dos sertões baiano e goiano.

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 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 e por suas diversas colonialidades. Portanto, esse novo dizer não apenas descreve e reflete o sertão. Esse novo dizer é uma maneira de viver, habitar, amar, resistir, *senti-pensar, corazonar, sulear* e lutar 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, translíngue, transcultural e performativo. 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, 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.

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 criar espaços de escuta, resgatando e ouvindo 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 críticos das linguagens e do Giro Decolonial. Portanto, ele versará sobre as veredas teóricas das decolonialidades linguística, cultural e das geopolíticas do conhecimento (MIGNOLO, 2013) e das (in)visibilidades das identidades performativas 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 e sobre as (in)visibilidades das identidades performativas dos trans-sujeitos na sala de PLA da UNILA. Considerações sobre transculturação, linguajamento autopoietico e pensamento liminar ou fronteiriço serão tecidas nesta seção, pois elas estão intrinsecamente ligadas às teorias translíngues apresentadas. Nessa primeira seção, também adentraremos às insurgentes, rebeldes e (r)existentes veredas do Giro Decolonial, pois um dos principais teóricos que fundamentam esta Travessia, o semiótico argentino Walter Mignolo, não somente advém como também foi um dos fundadores do Giro Decolonial. Já a segunda seção será dedicada à transculturação e aos multiletramentos, bem como às perspectivas multi, inter e transculturais que refletirão um pensar liminar que percorrerá toda a Travessia que contemplará as análises dos registros gerados. Por fim, na terceira seção, concluiremos este capítulo.

Antes de adentrarmos às veredas teóricas propriamente ditas, vale a pena tecermos breves considerações biográficas a respeito dos principais teóricos<sup>141</sup> com quem estamos dialogando, pois os lugares de onde eles vêm são extremamente

---

141 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. Consideramos importante o fato de que por trás de qualquer teoria existe um ser humano que pensa, sente, vive e que vem de algum lugar e contexto específicos. Por isso, Mignolo desconstrói Descartes ao dizer "Soy donde Pienso", isto é, o "Penso, logo Existo" cartesiano transforma-se em "Penso ou Existo a partir do Lugar onde estou". Isso nos mostra que o contexto de onde nós viemos ou a partir de onde estamos *sentipensando*, habitando, *suleando* e *corazonando* faz toda a diferença para as nossas ontologias, epistemologias, metodologias e práxis. "Soy donde Pienso" marca os sujeitos da diferença colonial, os oprimidos e colonizados, a partir da geopolítica (classificação territorial em terceiro mundo ou países subdesenvolvidos) e da corpo-política (dos corpos e línguas que estão fora das epistemologias coloniais). (MALDONADO-TORRES, 2007)

importantes para o envolvimento emocional e profissional deles com a teoria que desenvolveram e pesquisam.<sup>142</sup> Seus lugares de origem refletem seus lugares políticos, ideológicos e epistemológicos que, por sua vez, refletem suas inclinações às desobediências epistêmicas e às perspectivas do Giro Decolonial. Pesquisadores que advieram do Sul epistemológico e geográfico, representando suas vozes, ou que não são do Sul geográfico, mas têm como finalidade acadêmica e profissional a criação de espaços de escuta com os oprimidos e os marginalizados, mesmo que esses marginalizados também sejam do Norte geográfico.

O decolonial e semiótico pensador argentino Walter D. 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 e eterno Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire. As obras *Grande Sertão: Veredas* de Rosa, somadas à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Freire, juntamente às teorias de Mignolo sobre colonialidades, decolonialidades e pensamento fronteiriço costumam todos os outros pensamentos aqui descritos. Na primeira seção, dialogamos 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 Ofelia García, que é cubana e radicada nos Estados Unidos desde os 11 anos de idade. Translíngue, ela é professora da City University of New 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 geográfico e epistemológico para construir suas teorias, como os biólogos chilenos Umberto Maturana e Francisco Varela para falarem de linguagem autopoietica; o antropólogo cubano Fernando

---

142 Tais biografias podem ser consideradas como autobiografias culturais. Os repertórios linguísticos gerados que serão analisados neste 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 aqui descritas.

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 fronteiriço. Para dialogar sobre identidades performativas, trouxemos para essa interação a educadora-pesquisadora brasileira Joana Plaza Pinto, da Universidade Federal de Goiás (UFG), a filósofa norte-americana Judith Butler, professora da Universidade da Califórnia em Berkeley e o linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por fim, para falarmos do Giro Decolonial, recorreremos aos integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade (ESCOBAR, 2003),<sup>143</sup> composto pelos seguintes integrantes: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, professor da Binghamton University, em Nova York, e da Universidad Nacional de San Marcos, no Peru; o filósofo argentino, radicado no México, Enrique Dussel, professor da Universidad Nacional Autónoma de México; o semiótico argentino Walter Mignolo, que já foi citado anteriormente por ser o teórico decolonial por meio de quem teceremos as relações entre as teorias translíngues e o Giro Decolonial; o antropólogo colombiano Arturo Escobar, professor da North Carolina University, EUA; a linguista e educadora estadunidense, radcada no Equador, Catherine Walsh, professora da Universidad Andina Simón Bolívar, Equador; o sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein, professor da Yale University, em Connecticut, e na Binghamton University, em Nova York; o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, professor da Pontificia Universidad Javeriana, na Colômbia; o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, professor da University of California, Berkeley, EUA; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, também professor da University of California, Berkeley, EUA; o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, professor da Universidad

---

143 De acordo com Escobar (2003), o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), também chamado de Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D) surgiu no final da década de 1990 por meio da reunião de vários pensadores, em sua maioria latino-americanos, a fim de renovar a teoria crítica latino-americana, propondo discussões e reflexões mais amplas, a partir do território da Abya Yala, ampliando e divergindo em vários aspectos da teoria marxista, dos estudos subalternos latino-americanos e indianos, dos estudos pós-coloniais e dos estudos culturais. O Grupo M/C vai propor o conceito de "decolonialidade", sendo um movimento político, epistemológico, ontológico e metodológico de resistência à lógica moderna/colonial. (BALLESTRIN, 2013)

Central de Venezuela e o antropólogo colombiano Arturo Escobar, professor da University of North Carolina, EUA.<sup>144</sup> Também chamaremos para o diálogo autores que podem ser considerados das segunda ou terceira gerações do Giro Decolonial, como a antropóloga argentina Rita Segato, professora da Universidade de Brasília; a filósofa argentina María Lugones, professora da Binghampton University, EUA; a ativista e feminista comunitária, poeta, romancista e representante do povo originário aymara boliviano Julieta Paredes; a antropóloga social, feminista e afro-dominicana Ochy Curiel; o educador equatoriano Fernando Garcés, da Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador; a linguista aplicada Gabriela Alejandra Veronelli, professora da State University of New York, em Binghampton, EUA e o antropólogo brasileiro Pedro Pereira, professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

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). Chamamos também 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.

---

144 Existem outros pensadores decoloniais pertencentes ao grupo M/C e que não foram citados nesta Travessia por não contemplarem diretamente os temas aqui discutidos e abordados.

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

*Medialengua, así me llama mi Mamá 'cause my tongue es partida en two slices. Usté me pregunta porque no sabe my story, porque usté recién se movió al building y no sabe nada de inglés. Además, a mi no me gusta contá my story 'cause people never listen to it completely. I suppose it is 'cause they can't mirar at my boquita con la lengua partida como la de la snake in the Bronx Zoo. Si usté me compra un ice cream de strawberry I can show you how fun it's to have la lengua partida.*

Carlos Auasaco<sup>145</sup>

Antes de adentrarmos à construção teórica de Canagarajah sobre práticas translíngues, vale a pena comentarmos esse conto do escritor colombiano Carlos Aguasaco. Percebe-se que o texto apresenta traços da língua espanhola e traços da língua inglesa em toda a sua extensão. Isso porque a personagem que está falando é uma imigrante colombiana que mora em Nova York. Percebe-se que a personagem não gosta de contar a sua história por que ela é considerada uma *medialengua* não somente por sua mãe, mas por outras pessoas também, e isso faz com que ela seja invisibilizada ontológica e epistemologicamente pelos discursos dominantes que se dizem “puros” e, por isso, não são considerados *medialengua*. *Medialengua* aqui é vista de forma pejorativa e preconceituosa pelas pessoas que só escutam a metade da história da personagem. Isso também se passa com o portunhol nas nossas regiões fronteiriças. Entretanto, podemos inverter essa lógica de dominação colonizadora por meio das nossas posturas e atitudes decoloniais, enxergando a *medialengua* como uma prática translíngue que, ao ser performada, visibilizará as identidades fluidas e provisórias dos falantes, refletindo as negociações de sentido, de ideologias, de epistemologias e de

---

145 Primeira parte do conto do escritor colombiano Carlos Aguasaco, professor de Estudos Culturais Latino-Americanos e de Espanhol no Departamento de Estudos Interdisciplinares na City University of New York (CUNY). O conto “Medialengua” foi publicado na revista *Casa de las Américas*, em 2013.

poder que são trazidas no *continuum* linguístico representado pelo repertório performado em língua espanhola e em língua inglesa. Assim, podemos olhar a *medialengua* por meio das nossas lentes decoloniais, assim como Santos (2017) propõe desconstruir o preconceito sofrido pelo portunhol fronteiriço por meio da visibilização do portunhol selvagem e das práticas translíngues escolares.

Em seu livro *Translingual Practices: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Canagarajah (2013) desenvolve sua perspectiva teórica sobre as práticas translíngues, tomando como exemplo o uso da língua inglesa no contexto global. Ele adotou o termo “prática translíngue” 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 perspectiva translíngue, ele desconstrói toda a orientação monolíngue 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 monolíngue, para então propor a orientação translíngue 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 monolíngue, 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 Industrialização, a formação dos Estados-nações, 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 menos importantes e, portanto, consideradas como menores do que as que têm poder bélico, político e econômico.

Porém, de acordo com Canagarajah (2013), 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, segundo ele, são valores da globalização contemporânea. Assim, novos termos surgem para descrever o intenso fluxo de pessoas e ideias dentro de espaços geográficos altamente diversificados. Segundo Canagarajah (2013), o termo "superdiversidade" (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 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 a comunicação era considerada pela teoria moderna 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. Esses entendimentos ideológicos e linguísticos das práticas translíngues dentro de uma mesma zona de contato pode ter o objetivo de resgatar os espaços de escuta das 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 aspectos 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 translíngue 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 translíngue, 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 dos povos originários. O que aconteceu foi um silenciamento e um apagamento dessas práticas translíngues por meio das ideologias dominadoras, opressoras e colonizadoras, reflexo da ideia romântica da Tríade Herderiana que queria impor uma única língua-cultura-ideologia. Porém, o intenso fluxo de novas tecnologias nesta era contemporânea permitiu que a comunicação translíngue fosse novamente visibilizada. Portanto, as condições sociais contemporâneas 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.<sup>146</sup> Segundo Canagarajah (2013), a diferença é a norma

---

146 Apesar de algumas críticas (EDWARDS, 2012; ORMAN, 2013) que consideram esses termos *trans-* como 'vinho velho em garrafas novas' ou como 'verborragia infértil e improdutiva' ao invés de uma 'ruptura epistemológica', corroboramos o fato de que as práticas translíngues existem antes mesmo das invenções e construções do que convencionou-se chamar de línguas. (CANAGARAJAH, 2013) Canagarajah (2013) afirma que as práticas translíngues sempre estiveram presentes e vivas no cotidiano do Ocidente, do Oriente e das comunidades indígenas autóctones de todo o planeta. Essas comunidades sempre utilizaram variados repertórios e recursos linguísticos e semióticos para se comunicarem, mas elas sempre foram desconsideradas e escondidas pelos discursos dominantes e legitimadores do poder. Para Canagarajah, o que é considerado como saber legitimado na academia ocidental está longe do que realmente acontece fora dos muros escolares, das pesquisas e das academias. "O que temos são novas teorias, mas não novas práticas". (CANAGARAJAH, 2013, p. 33) Devemos levar em consideração o que Pennycook (2017) observa sobre o risco de incorporarmos as práticas translíngues ou as translanguagens nas caixinhas da sociolinguística ortodoxa. Devemos estar sempre vigilantes para que isso não aconteça, evitando, assim, considerarmos as translanguagens como um bilinguismo ou multilinguismo tradicional, em que as línguas são consideradas como sistemas autônomos, não dinâmicos, estanques e segmentados. Jaspers (2018) também tece críticas à perspectiva translíngue, afirmando que (1) seria mais monolíngue que plurilíngue; (2) toma relações causais que não podem ser presumidas e (3) torna-se uma força mais dominadora do que libertadora. Contra-pondo-me a Jaspers (2018), afirmo que ele se utiliza de termos modernos/colonizadores para descrever e defender seus argumentos como "falante nativo", "inatismo" "instinto" e "competência/desempenho", por exemplo. Ademais, parece-me que há um equívoco de interpretação da perspectiva translíngue no que tange ao uso, por parte do falante plurilíngue, de todo o seu repertório linguístico. Enxergar as línguas-culturas pelas lentes das translanguagens é sair, por meio do

onde o sucesso comunicativo é construído, a exceção é a homogeneidade, e não a heterogeneidade.

Assim, para Canagarajah

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. (CANAGARAJAH, 2013, p. 8, tradução nossa)<sup>147</sup>

Para ele, somos todos translíngues na nossa própria língua. A considerada "língua padrão" é também um construto ideológico<sup>148</sup> e também apresenta hibridismo. Se pensarmos que a "língua" portuguesa inclui palavras das línguas originárias 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",

---

pensamento crítico inspirado por Freire (2013), das caixinhas limitadoras modernas/coloniais do que entendemos como língua. Portanto, existem realmente línguas homogêneas ou as línguas são produtos e processos abertos e inconclusos advindos dos contatos autopoiéticos e crioulizadores com outras línguas que também são abertas, intermináveis, vivas e dinâmicas? Os falantes monolíngues não são também translíngues nessa "nova" perspectiva? Fazer uso do seu *continuum* linguístico não significa suprimir uma língua em detrimento da outra. Ao contrário, significa fazer uso de todos os traços linguísticos que o falante possui em seu repertório, sem se preocupar se este traço pertence a um sistema linguístico estático e fechado ou a outro e isso é libertador, (r)existente e insurgente.

147 "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." (CANAGARAJAH, 2013, p. 8)

148 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 variedade de prestígio da língua portuguesa.

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 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 as práticas translíngues trouxeram 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.

De acordo com o linguista, 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 colonialidades e 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, isto é, o significado advém das situações locais específicas; g) os padrões de linguagens e das normas 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 desconcerta e faz 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) e as implicações autopoiéticas (MATURANA; VARELA, 1998), transculturais (ORTÍZ, 2002) e dos pensamentos liminares ou fronteiriços (MIGNOLO, 2013) serão tecidas.

### 3.1.2 As translinguagens na perspectiva de García e Wei: aplicações autopoiéticas, transculturais e dos pensamentos liminares ou fronteiriços

De acordo com García e Wei (2014), o conceito de *translinguagem* (*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 em galês algo sobre o que haviam compreendido do texto. 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 e Wei (2014), muitos outros acadêmicos têm estudado o conceito de *translinguagem*, como, por exemplo, Blackledge e Creese (2010), Canagarajah (2013), García (2009, 2011), García & Leiva (2014), García & Silvan (2011), Hornberger & Link (2012), Lee (2017), Lewis *et al.* (2012a) e Lewis *et al.* (2012b).

No Brasil, vários pesquisadores da Linguística Aplicada Crítica<sup>149</sup> têm se debruçado sobre o tema das translinguagens, discutindo seus conceitos e trazendo exemplos dessas práticas locais de linguagens em contextos variados, sejam eles representados pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais em escolas públicas, em escolas bilíngues e em universidades; pela formação intercultural indígena em instituições de ensino superior; pela formação inicial e continuada de professores de línguas nas universidades e, até mesmo, pelas paisagens urbanas.

---

149 Os temas das translinguagens também são abordados nos textos de Lucena (2015); Rocha, Maciel (2015); Lucena, Nascimento (2016); Oliveira, Nascimento (2017); Leroy, Santos (2017a); Leroy, Santos, (2017b); Santos (2017); Santos (2018); Lucena, Cardoso (2018); Oliveira (2018); Takaki (2019); Lucena, Hall (2019); Hall (2020); e Rocha, Neto (2020).

García tem usado este termo para se referir às práticas do sujeito bilíngue,<sup>150</sup> quando este faz uso flexível de todo o seu repertório linguístico. Para a autora, *translinguagem* 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 diferentes línguas e podendo os bilíngues emergentes atravessarem ou deslizarem por entrelugares, 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 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*, *languaging*, *lenguajear* ou *linguajamento*.<sup>151</sup> Em Cuba, sua terra natal, ela percorre os caminhos da Antropologia, conversando com o antropólogo Fernando Ortíz, para tergiversar sobre o conceito de *transculturação* (*transculturación*).<sup>152</sup> Já na Argentina, ela se envolve com o Giro Decolonial para, então, na interação com o teórico decolonial Walter Mignolo, entrelaçar sua teoria *translínque* com os conceitos sobre colonialidades (*colonialities*) e pensamento liminar ou fronteiroço (*border thinking*). Corroborar, aqui, o fato desta 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.

---

150 Para García e 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.

151 Todos esses conceitos serão explicados adiante.

152 Conceito que também será explicado adiante.

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, contextuais 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 em determinado ambiente que, por sua vez, também cria e produz os seres vivos. Para esta teoria, o sistema autopoietico de qualquer ser vivo produz moléculas que, 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 e o nosso contexto 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:

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 infindável, possibilitando assim, diversas ações para a justiça. (GARCÍA; LEIVA, 2014, p. 202, tradução nossa)<sup>153</sup>

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 conceito de *translinguagem*, Ofelia García dialoga com outros dois teóricos latino-americanos, o antropólogo cubano Fernando Ortíz, que vai discorrer sobre *transculturação* (*transculturación*), e o pensador decolonial argentino Walter Dignolo, que enveredará pelos conceitos de colonialidade (*coloniality*) e pensamento liminar (*border thinking*). O *linguajamento* relacionado a esses *transconceitos* enfatizará e focará uma *nova* e *transformadora* prática, produzindo um *novo trans-sujeito*. O *linguajamento*, associado aos *transconceitos*, possibilitará a *transformação* da sala de aula convencional em um entrelugar 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.

---

153 “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)

O antropólogo cubano Fernando Ortíz, por meio de sua obra *Contrapunteo Cubano del Tabaco y del Azúcar*, de 1940,<sup>154</sup> introduziu o conceito de *transculturação* (*transculturación*), referindo-se ao complexo e multidirecional processo na *transformação* 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 *transculturação*:

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 *transculturação* 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 *transculturação*

---

154 Esta obra possui inúmeras edições. Neste trabalho, utilizamos a edição de 2002.

não é simplesmente uma adaptação passiva a um padrão local ou cultural estático. A *transculturação* dissolve diferenças para criar novas realidades e entrelugares. Não são duas identidades fixas que são combinadas. A *transculturação* 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 entrelugar ou a terceira margem, que está fundamentado na vereda teórica da *transculturação*. Coronil (1995) explica que o conceito de *transculturação* 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 D. Mignolo, que afirma que a *transculturação* envolve o *pensamento liminar ou fronteiro* e as *colonialidades*. Entretanto, antes de adentrarmos às construções e às categorizações teóricas pensadas por Mignolo (2013), faz-se necessário tecermos algumas breves considerações sobre os conceitos fundamentais do chamado Giro Decolonial,<sup>155</sup> do qual o pensador argentino faz parte como um dos seus fundadores.

Ao longo de toda esta Travessia, temos abordado o tema da decolonialidade, pois a perspectiva decolonial costura as demais perspectivas teóricas trazidas neste texto, uma vez que tratar sobre translinguagens, transculturalidades e identidades performativas na sala de aula de PLA requer uma mudança de postura e de atitude por parte do educador e dos educandos para com os já obsoletos conceitos tradicionais, fixos e estáticos de língua, cultura e identidade.

Para falarmos em decolonialidade, não podemos deixar de trazer alguns conceitos fundamentais que marcaram o Giro Decolonial. A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) é uma categoria fundamental para o Giro Decolonial.<sup>156</sup> Ela é a principal

---

155 Conferir a nota 18.

156 Grosfoguel (2016) problematiza o Giro Decolonial chamando a atenção para o fato de que, antes da criação do signo linguístico “decolonial”, muitos povos originários,

herança dos colonialismos. Os colonialismos foram caracterizados pelas dominações político-econômico-institucionais das metrópoles sobre as colônias, que duraram até os processos de independência político-administrativa dessas colônias. Após esse período das independências políticas, conhecidas como descolonizações, os colonialismos deixaram heranças. Essas heranças reproduziam a mesma matriz de poder do colonialismo, que era uma matriz eurocêntrica, que fazia parte de um sistema-mundo<sup>157</sup> moderno/colonial,<sup>158</sup> que era capitalista, racista, patriarcal, heteronormativo, extrativista e machista. Arelada à categoria colonialidade do poder está a ideia construída de raça (QUIJANO, 2005). Uma ideia histórico-social que hierarquiza, segrega e classifica as relações subjetivas, objetivas e intersubjetivas em existência e não existência, em humano e não humano, em civilizado e não civilizado. Assim, as racializações atravessam as classes sociais, o trabalho, as ontologias e as epistemologias.<sup>159</sup> Essas heranças

---

como comunidades originárias andinas, afro-colombianas, afro-equatorianas e caribenhas, já traziam o decolonial em suas lutas, resistências, oralidades, línguas-culturas, memórias coletivas etc.

157 A categoria sistema-mundo foi pensada a partir da Teoria da Dependência (WALLERSTEIN, 2011), que advém das ciências econômicas e das ciências sociais e postula que a invasão da Abya Yala permitiu que o mundo realmente conectasse seus centros e suas periferias em um sistema de troca econômica mundial entre dominadores e dominados, pois as riquezas saqueadas da Abya Yala alimentaram a ânsia dos exploradores por mais poder, fazendo com que tempos depois o continente africano, partes do sudeste asiático e outras partes do mundo também fossem dominados e explorados.

158 A expressão "moderno/colonial" é fundamental para o Giro Decolonial, pois para essa perspectiva teórica a modernidade não começou no século XVIII com a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e o Iluminismo. Para eles, a modernidade tem início com a invasão da Abya Yala a partir de 1492, no século XV. É por essa razão que a modernidade constitui a colonialidade e vice-versa, sendo dois lados de uma mesma moeda. Para Mignolo (2013), a colonialidade é o lado obscuro ou oculto da modernidade. Para ele, o lado obscuro do Renascimento dos séculos XV e XVI é a colonialidade, pois a matriz de poder racista, capitalista, patriarcal, heteronormativa, machista, extrativista e eurocêntrica que alimenta a modernidade sempre foi a mesma matriz racista, capitalista, patriarcal, heteronormativa, machista, extrativista e eurocêntrica que alimenta a colonialidade.

159 A ideia de raça e, por conseguinte, os processos de racialização, ampliam a perspectiva teórica do Giro Decolonial para além das teorias marxistas, que estariam mais focadas nas lutas de classes socioeconômicas. Por isso, ao invés da categoria "classe", Quijano (2007) propõe a categoria "classificação social". Mais do que discutirmos e decolonizarmos a ideia social e culturalmente construída de raça, devemos discutir e decolonizar os processos de racializações, que dão visibilidade concreta à ideia de raça.

foram denominadas por Quijano (2005) como colonialidade do poder. A colonialidade do poder não mais estaria vinculada a uma dominação político-econômico-institucional, assim como o colonialismo, mas às diversas outras dimensões de dominações colonizadoras. As dominações agora extrapolam o político-institucional e vão para as artes, para as línguas, para as dimensões do ser, dos saberes, da natureza, dos gêneros, das religiões, das sexualidades etc. Portanto, a colonialidade do poder, que é eurocêntrica, colonial/moderna e capitalista, foi se constituindo e não se derivando em diversas outras colonialidades. Por exemplo, a dimensão ontológica da colonialidade do poder é a colonialidade do ser. O filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2007), fundamentado no filósofo Frantz Fanon, vai trabalhar as questões das categorias da existência e da não existência, do ser e do não ser, categoria atravessada, a todo momento, pelos racismos e pelos preconceitos. A dimensão epistemológica da colonialidade do poder é a colonialidade do saber. O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), que organizará uma compilação sobre as colonialidades do saber em 2005, o filósofo colombiano Castro-Gómez (2007), que trabalhará a decolonização dos saberes acadêmicos e criará o conceito da *hybris del punto cero*, o sociólogo porto-riquenho Grosfoguel (2007), que trabalhará o racismo e o sexismo epistemológicos,<sup>160</sup> visando à diversidade epistemológica (2007), assim como o próprio Mignolo (2010), que trabalhará a desobediência epistêmica, são alguns dos expoentes da colonialidade do saber. A dimensão do feminino e do masculino na colonialidade do poder é a colonialidade dos gêneros.<sup>161</sup> As feministas argentinas: a socióloga Maria Lugones e a antropóloga Rita Segato; a poeta, escritora e ativista feminista comunitária boliviana Julieta

---

160 Grosfoguel (2007) trabalhará aqui a construção mental de que alguns conhecimentos são superiores e outros inferiores; para ele, seria a outra face do privilégio epistêmico, a inferioridade epistêmica. As epistemologias, cosmologias e visões de mundo, como as vítimas dos genocídios e violências coloniais, são formas de conhecimento consideradas inferiores por não serem ocidentais. "A imposição civilizatória da colonização e o apagamento de conhecimentos outros, que não ocidentais, produziram violências irracionais". (GROSFOGUEL, 2007) Segundo ele, as Ciências Sociais ocidentais foram colonizadas por cinco países, quais sejam, França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Por isso, ele defende a diversidade epistêmica.

161 Esse tema é abordado nos trabalhos de Lugones (2014), Segato (2012), Paredes (2010) e Curiel (2009).

Paredes; e a feminista e antropóloga social afro-dominicana Ochy Curiel – são apenas algumas das inúmeras pensadoras decoloniais indígenas e negras que pensarão as questões de gênero atravessadas pelas racializações colonizadoras. A dimensão sexual da colonialidade do poder é a colonialidade das sexualidades. (PEREIRA, 2015) O antropólogo brasileiro Pedro Pereira trabalhará com as problematizações presentes no encontro da teoria *queer* com a perspectiva decolonial, que ele chamará de *queer* decolonial. Por fim, a dimensão linguística da colonialidade do poder é a colonialidade das linguagens. O educador equatoriano Fernando Garcés proporá a categorização de diglossia cultural, linguística e epistêmica para desconstruirmos as hierarquizações linguísticas e os efeitos das colonialidades de uma língua sobre a outra, o que ele chamará de “interculturalizar a razão e a palavra”, enquanto Mignolo (2013) discorrerá sobre pensamento fronteiriço ou liminar e sobre bilinguajamento, que serão temas dos próximos parágrafos. Veronelli (2016) discutirá e problematizará a relação entre linguagem e território, linguagem e escrita grafocêntrica, linguagem e religião, linguagem e civilidade, sendo os colonizados considerados seres sem linguagem e de comunicação simples e a relação entre linguagem e poder político e poder jurídico. Para Veronelli (2016), a linguagem segue o paradigma da colonialidade do poder e de suas dimensões constitutivas desde a invasão da Abya Yala. Daí podermos falar também em colonialidade das linguagens, refletida no vínculo entre a desumanização das populações racializadas e o concomitante desprezo de suas linguagens como expressão simples de sua natureza inferior. Para ela, a colonialidade da linguagem reproduzirá a ideologia linguística do monolinguismo, ocultando a opressão colonial, dialógica e discursiva da linguagem do colonizador, bloqueando a agência comunicativa dos colonizados e naturalizando a linguagem em sentido pleno por meio da advenção do alfabeto e da gramática tradicional e prescritiva relacionados à civilização e ao conhecimento. Aproveitando o debate levantado por Veronelli (2016), aproveito para acrescentar aqui que as linguagens são racializadas. E essas colonialidades racializadas estão se tornando, cada vez mais, dissimuladas e refinadas, justamente para termos dificuldades em decolonizá-las. Por isso, é urgente nos atentarmos para as práticas de linguagem

que performamos no dia a dia. As linguagens também reproduzem a lógica estrutural moderno/colonial, que sempre foi pautada e construída por meio das racializações. Como linguistas aplicados críticos, devemos nos preocupar com os discursos proferidos e com os itens lexicais que indexalizamos nas nossas aulas, nas nossas práxis, nas nossas *lives* e nas nossas práticas cotidianas para desconstruirmos e decolonizarmos aquilo que estamos chamando de colonialidade das linguagens. Essas colonialidades são, certamente, violentas e opressoras engrenagens que constituem e que alimentam estruturalmente a colonialidade do poder.

Outras dimensões da colonialidade do poder são possíveis, como a colonialidade das imagens e a biocolonialidade, também chamada de colonialidade da natureza e do meio ambiente. Dois exemplos tristes e recentes dos efeitos das biocolonialidades sobre todos nós são os crimes ambientais e humanos provocados pela empresa brasileira Vale e suas parceiras nas cidades mineiras de Mariana, em 2015, e de Brumadinho, em 2019. Descrevemos aqui apenas algumas das suas inúmeras dimensões.

Mignolo vê o *pensamento liminar* como o pensamento concebido fora<sup>162</sup> das fronteiras do sistema-mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2013, p. 11) e como o pensamento *entre* duas línguas e suas relações históricas. (MIGNOLO, 2013, p. 74) Esse pensamento e esse lugar que estarão fora do sistema-mundo moderno/colonial constitui o que Mignolo chama de *diferença colonial*. A *diferença colonial*<sup>163</sup> é

---

162 Esse construto “estar fora de” um sistema-mundo moderno/colonial advém dos estudos desenvolvidos pelo filósofo decolonial argentino radicado no México Enrique Dussel (2004; 2005), que, por meio da Filosofia da Libertação, cunhou o conceito de *transmodernidade*. Tal construto alcançaria um lugar teórico-político-prático que vai muito além do lugar ocupado pela modernidade/colonialidade; um lugar onde a dualidade ou os dualismos serão desconstruídos e ressignificados; um lugar propício para terceiras margens translíngues, transculturais e decoloniais.

163 A categoria *diferença colonial* assemelha-se à categorização à qual o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2009a) chamou de *linha abissal* ou *pensamento abissal* em seus estudos das Epistemologias do Sul. Para ele, *pensamento abissal* é a desigualdade epistêmica resultante da forma como o conhecimento científico ocidental é entendido como superior a todo e qualquer outro saber; a hegemonia de um determinado conhecimento como sendo superior a qualquer outro constituiu um sistema de saberes visíveis e invisíveis separados por uma linha chamada de abissal; o maior problema dessa hierarquização entre saberes está na impossibilidade da coexistência

constituída pelos que estão fora da modernidade/colonialidade, pelos excluídos, pelos oprimidos, condenados, esfarrapados e explorados, que são invisibilizados e esquecidos. 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 entrelugar, uma terceira margem. Esta “outra língua”, que caracteriza a terceira margem, tem o objetivo de decolonizar 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 decolonização dos saberes dominantes. E, por fim, Mignolo (2013) considera o fato de que a *transculturização* de Ortíz (2002) é 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* em vez de transculturização nos termos propostos por Ortíz (2002).

Decolonialidade pode ser compreendida como *sentipensar, corazonar e sular* para fora da modernidade/colonialidade com os oprimidos, os excluídos, os marginalizados, os subalternizados, os escravizados, os explorados, os esfarrapados, os condenados, os minoritarizados; para fora de um mundo que oprime, invisibiliza e racializa, a todo momento, quem está fora da lógica moderna/colonial; entendo este “estar fora

---

de diferentes saberes, transformando, assim, “o outro lado da linha abissal” em uma completa inexistência.

de” como um ato de constante libertação e emersão, que nos exige vigilância e atenção, pois somos produtos e processos das colonialidades, de um mundo colonizado e racializado; “estar fora de” é resistir e lutar *desde adentro y en contra* (QUIJANO, 2005), criando espaços de escuta de vozes *suleares* a fim de inverter a lógica moderna/colonizadora por meio de discursos, lutas e práxis outras transmodernas, desconstruindo e desobedecendo os padrões ontológicos, epistemológicos, metodológicos e comportamentos linguístico-culturais eurocêntricos predominantes; é performar discursos, lutas e práxis outros de caráter translíngues, transculturais e/ou interculturais críticos que são insurgentes e desobedientes ao *status quo* dominante e que poderão visibilizar identidades performadas diversas; discursos, lutas e práxis que sairão das gretas e das fendas entre duas ou mais línguas-culturas; e que, assim como grita Walsh (2017), sairão das gretas por meio de gritos rebeldes e insurgentes, semeando terceiras margens por meio de esperanças realistas, transformadoras e libertadoras. Rumo às solidariedades dos existires.<sup>164</sup>

O fato de utilizarmos 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 entrelugar de decolonização 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, fronteiriça 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 e 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 autopoiético do linguajamento,

---

164 Minha tentativa de *sentipensar* e de *corazonar* a decolonialidade.

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 entrelugar bilíngue, muda o local de enunciação e resiste às assimetrias de poder que os “códigos bilíngues” criam com frequência.

García e 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 *transculturação* 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 *transculturação* não é simplesmente uma adaptação passiva a um padrão local ou cultural estático. A *transculturação* dissolve diferenças para criar novas realidades. Não são duas identidades fixas que são combinadas. A *transculturação* 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 entrelugar (BHABHA, 2004) ou a terceira margem (ROSA, 2015b), que está fundamentado no diálogo teórico da *transculturação*. Entretanto, quando Ortíz (2002) fala em *transculturação*, ele ainda está dentro dos limites da nação. Portanto, ampliaremos a *transculturação* 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 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 entrelugares, dando lugar a um novo espaço cultural.

Por fim, García ainda adentra no campo da pedagogia translíngue (GARCÍA; SELTZER, 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<sup>165</sup> *Translíngue*. Para García e Seltzer

---

165 Não é nosso objetivo, por questão de espaço, adentrar nas pedagogias, apesar do estreito laço entre elas e as práxis transformadoras aqui descritas e analisadas. Entretanto, é válido citar aqui alguns trabalhos que se debruçam em propor pedagogias outras, isto é, para fora do sistema-mundo moderno/colonial. A linguista e pensadora decolonial Catherine Walsh (2013; 2017) propõe o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial fundamentando-se na pedagogia libertadora e transformadora e no pensamento crítico de Paulo Freire; na pedagogia da sociogenia de Frantz Fanon, isto é, na pedagogia que discute o sujeito negro como um ser racializado e colonizado pela branquitude eurocêntrica, uma pedagogia que vem dos movimentos sociais e que discute a invenção da categorização de “existência e não existência”, restaurando a humanidade e a humanização e visibilizando a existência dos esquecidos e dos condenados por meio da autolibertação; do manifesto humanizador e desalienador do educador, antropólogo e militante afro-colombiano Manuel Zapata Olivella, que contextualiza suas reflexões a partir das opressões e silenciamentos locais sofridos pela negritude colombiana; e da metodologia conhecida como Investigação-Ação-Participativa desenvolvida pelo educador colombiano Orlando Fals-Borda, criador do termo *sentipensar*. Walsh (2013; 2017) também considera a pedagogia afro-decolonial do equatoriano afroesmeraldeño Juan García Salazar. Essa pedagogia preza pelo buen vivir: “sumak kawsay”, para os indígenas – quando consideramos os territórios originários e todas as suas cosmologias, saberes, espiritualidades e bem-estar coletivo. A pedagogia decolonial cria espaços de escuta para intelectuais invisibilizados e silenciados como o boliviano quéchua-aymara Fausto Reinaga e o afro-equatoriano esmeraldeño Juan García Salazar. Há outros pensadores que também trabalham pedagogias outras, como a pedagoga e filósofa jamaicana Jacqui Alexander (2005), com seu *Pedagogies of Crossing* ou “Pedagogias dos Atravessamentos ou dos Cruzamentos”, e o pedagogo brasileiro Luiz Rufino

(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 *translínque* 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 *continuum* 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 produzir um discurso em língua portuguesa na sala de aula ou fora dela, ele utilizará uma parte de todo o seu repertório linguístico, que inclui a língua crioula, 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 *translínque* reflete a paisagem linguística do contexto plurilíngue 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

---

(2019), com a "Pedagogia das Encruzilhadas". Também não podemos deixar de citar a "Pedagogia Intercultural de Fronteira", abordada e discutida a partir da formação de professores em escolas de fronteira, objetivando uma educação a partir das fronteiras e para as fronteiras, da linguista aplicada argentina radicada no Brasil, mais especificamente na Tríplice Fronteira, cenário desta Travessia, Jorgelina Tallei (2019), e as reflexões decoloniais da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015) a respeito da sociologia das imagens que é tecida a partir da paixão, da respiração, da própria vida e do coletivo, desde as entranhas das cosmologias andinas.

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 translinguajera* que, como já foi explanado, pode ser visível ou invisível. Isso corrobora o fato de que podemos ser translíngues na nossa própria língua. (CANAGARAJAH, 2013)

A seguir, as visibilidades das veredas teóricas das identidades performativas serão consideradas.

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

Santos e 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 decolonial e contemporâneo, Santos e Cavalcanti (2008) e Santos (2014) consideram que as identidades são construídas nas interações sociais dos sujeitos pós-modernos, interações 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 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. O conceito

de identificação relaciona-se 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, isto é, inconstante, incerto, fluido e líquido faz com que fique cada vez mais difícil o processo de apropriação e de classificação das identidades. Por isso, neste mundo fluido e desterritorializado, tanto os processos de identificações como as identidades tornam-se cada vez mais complexos, mutantes, contraditórios, provisórios e aporéticos. 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.

As ideias expostas acima vão ao encontro do contexto transfronteiriço da sala de aula de PLA da UNILA, pois pode ser um ambiente potencializador para as visibilizações das identidades performativas (PINTO, 2007) dos trans-sujeitos educandos. Pinto (2007) propõe reutilizar o conceito de identidades não fixas, e não preestabelecidas, 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 e Raça em Contextos de Letramentos Escolares”, Moita Lopes (2013b) 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 preestabelecidos. Butler (1997), por meio da teoria *queer*, vai desessencializar 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 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 (2006) chama de performativas 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 de sexualidade, podendo também ser utilizado quando estamos lidando com diversas práticas translingues, 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 (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 (1990; 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 perspectivas 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*<sup>166</sup> por meio dos multiletramentos<sup>167</sup> (SOUZA, 2017) e da educação transcultural. (SOUZA, 2017) O que Souza (2017) quis dizer com esse pensar liminar? Esse pensar fronteiriço contempla duas problemáticas:

---

166 Expressão retirada de Mignolo (2007).

167 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 do discurso, 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)

(1) as epistemologias conflitantes e (2) as relações desiguais de poder. Foi esse pensar diferente, também chamado de pensar fronteiriço, que guiou as minhas práticas pedagógicas na sala de aula de língua portuguesa adicional da UNILA, espaço onde foram gerados os registros desta 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 letramento<sup>168</sup> 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 letramento não alfabéticas indígenas ou originárias, 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

---

168 “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas 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)

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*.<sup>169</sup> 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 os 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 perspectiva 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 das fontes para a construção de significados. Esta Travessia, por exemplo, traz dois videodocumentários como instrumentos de geração de registros, o que caracteriza uma outra fonte para a produção de sentidos, diferente

---

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

do grafocentrismo. 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 pensada em dois polos: ora sendo considerada verticalmente, de cima para baixo, permeada pelas ideologias colonizadoras e dominantes, sendo as diversidades locais examinadas 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 socio-históricos e contextuais como cruciais, ou valorizarmos, 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 focarmos em 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 (1) o 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 múltiplidades, 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 ao separatismo, à segregação e aos 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),

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. (SOUZA, 2017, p. 269, grifos do autor, tradução nossa)<sup>170</sup>

Essa é a definição de transculturalidade que consideramos nesta Travessia. Para Cantle (2014), a transculturalidade

---

170 “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)

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. Essa ideia de transculturalidade como algo que já existia muito antes do fenômeno da globalização dialoga intimamente com o construto de práticas translíngues defendido por Canagarajah (2013), quando ele afirma que as práticas locais de linguagens sempre foram heterogêneas.

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).

No 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 perspectiva 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 decolonização 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 no ambiente escolar; e (3) sensibilidade às diferenças culturais dos educandos no sentido de valorizar todas as situações criativas que surgirem em 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 minoritarizadas sejam realmente

respeitadas na escola. Tal educação acaba por reforçar o caráter monocultural e 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 conflitivas 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 perspectiva pedagógica transcultural com seus fundamentos teóricos e práticos. Advinda da pedagogia crítica de Freire (1973; 2013; 2015), outros autores 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 perspectiva 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 Travessia, a perspectiva 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 entrelugares e terceiras margens. A educação transcultural transforma a fronteira de "situação-limite" para "inérito-viável". (FREIRE, 2013) Aqui, a fronteira é vista como decolonizadora, como lugar de valorização dos discursos dos oprimidos, subalternizados 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 dos "de baixo", 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, relembrando-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 Travessia por Freire (2013) e Rosa (2015).

É nessa “jornada de incertezas” (SANTIAGO; AKKARI; 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 é ouvido 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 translíngue, 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. Freire (2015) usou o termo decolonial “sulear” em referência ao termo “nortear” por escolha político-ideológica. Neste caso, sua orientação começa pelo Sul geográfico ou pelo Sul ontológico-epistemológico, pelo local de onde viemos, sinalizando que o conhecimento também pode partir do Sul para o Norte. Esta Travessia possibilita-nos refletir, pensar e habitar a Abya Yala por meio de

teóricos e estudiosos que também vieram do Sul ou que têm como cerne de suas pesquisas e estudos o "sulear"<sup>171</sup> (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 *locus* de trabalho permite-nos criar diálogos entre meu lugar teórico e meu lugar político. Feitas as problematizações diatópicas<sup>172</sup> para esta pesquisa, adentraremos no diálogo e discussões entre as abordagens multi, inter e transculturais, agora, pelas lentes de Guilherme e Dietz (2014) e Walsh (2009; 2010).

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 dos grupos minoritarizados 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 Abya

---

171 Freire (2015) inspirou-se nas observações-denúncias do professor de física Márcio D'Olme Campos (1991) em seu texto intitulado "A Arte de Sulear-se". Campos (1991) questiona os porquês de virarmos as costas para a constelação do Cruzeiro do Sul, nosso ponto de referência e, até mesmo, símbolo nacional brasileiro. Ele problematiza o porquê do Norte estar sempre em cima ou à nossa frente e o porquê do Sul estar sempre embaixo ou às nossas costas, como se o Norte fosse sempre superior e primário e o Sul fosse sempre inferior e secundário. Por que surgiu essa ideia colonizadora? Quem a criou? A quem ela favorece? Contra quem e contra o quê é essa ideia? Por que damos as costas para nossos saberes e conhecimentos locais? Sulear é um termo insurgente que traz para nós a conscientização de produzirmos saberes e conhecimentos a partir do nosso local, a partir do nosso Sul. Por isso, nosso Norte é o Sul.

172 Guilherme (2014) propõe mais uma problematização diatópica, agora, referente ao *locus* das línguas. De acordo com ela, o termo "línguas glocais" parte do termo "glocalization", advindo da teorização sobre as formas de produção de glocalização de Boaventura de Sousa Santos: (a) "localismo globalizado" – o processo pelo qual um fenômeno local se torna globalizado; (b) "globalismo localizado" – o impacto específico das práticas e dos imperativos transnacionais nas condições locais; (c) "cosmopolitanismo"; (d) "patrimônio universal da humanidade". (SANTOS, 1999, p. 217-218)

Yala e nos Estados Unidos, o termo intercultural tem sido utilizado para marcar as identidades dos grupos minoritizados oprimidos. 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 sociopolíticas 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. Como já foi observado por Souza (2017), ambos os conceitos podem ainda considerar as culturas como homogêneas e completas. Para Walsh (2010), 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 (2009; 2010) e Candau (2008) ainda sugerem a interculturalidade crítica. Esta Travessia considera a interculturalidade crítica<sup>173</sup> em diálogo muito próximo com a transculturalidade (SOUZA, 2017), em razão das ideologias e epistemologias que fundamentam ambos os construtos.

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica não tem o objetivo de apenas reconhecer a diferença, a tolerância ou

---

173 A interculturalidade crítica é abordada nos trabalhos de Candau (2008) e Walsh (2009; 2010).

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 polo ao outro. A interculturalidade crítica para Walsh (2009) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si, sendo um projeto de existência, de vida.

O conceito de interculturalidade para Walsh (2009) é central à (re)construção de um pensamento crítico-outra – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no Norte global.

Para a promoção de uma Educação Intercultural crítica, dialógica, emancipadora e libertadora 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 dialógicamente em todo momento. Primeiro, porque há relações de poder entre as culturas e é justamente nesse terreno das relações interculturais que acontecem as destabilizações 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 nos prepara 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 diversos momentos. 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 dos grupos minoritarizados, caracterizado como um multiculturalismo essencializador; e (3) o paradigma da diversidade, sendo uma crítica aos outros dois paradigmas, partindo de um caráter plural, multissituado 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 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 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 fronteiriço o principal responsável por minhas práticas pedagógicas na sala de aula de língua portuguesa adicional da UNILA, espaço onde foram gerados os registros desta 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 com

mais detalhes anteriormente que tais práticas de linguagem se configuram como translíngues, 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, em segundo lugar, 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 locais de linguagens 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, grafocêntrico, 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 econômica 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 a *la hybris del punto cero* 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. Ambos os conceitos já foram expostos e discutidos nas seções anteriores deste capítulo-vereda. Isso explica o poder universal das epistemologias ocidentais eurocêntricas

em todo o mundo, principalmente na Abya Yala. 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 perspectivas 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 decolonização 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 anteriores, a translíngua 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 para que os opressores se transformem 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 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 translinguajeiras (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, decolonizando nossas posturas e atitudes frente ao mundo físico e simbólico/cultural, valorizando as ideologias, as epistemologias e os pensamentos dos subalternizados, dos marginalizados e dos oprimidos e também lutando, insurgindo, gritando, resistindo e abrindo gretas com eles. 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 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 sublevação colonial da cultura letrada por meio da língua e da resistência daqueles que vêm de baixo. A própria composição literária não linear do romance também caracteriza a linguagem decolonial de Rosa. A derrubada das fronteiras entre o grafocentrismo e a oralidade sertaneja também é um exemplo decolonial ou da sublevação colonial em *Grande Sertão: Veredas*.

A obra *Pedagogia do Oprimido* também busca a sublevação linguística quando valoriza, por meio dos temas geradores e 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 camponês; 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/alfabetização decoloniais, que enaltecem e partem dos saberes locais e não dos saberes globais. Esses saberes locais incitarão à conscientização do mundo opressor que, por sua vez, levarão à 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 anteriormente 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 entrelugar, a terceira margem e a zona de contato que é a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional na fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil, mais especificamente na cidade de Foz do Iguaçu, em uma instituição emancipatória e transgressiva, que tem tudo para valorizar as decolonizações das nossas atitudes e posturas frente aos 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, LEROY, 2018, p. 162)

“*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 e transcultural, esta educanda colombiana visibilizou sua identidade performativa. 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. Podemos dizer que ela pensou transculturalmente, tomando as culturas como entidades abertas, incompletas e heterogêneas.

A partir da exemplificação presente na epígrafe inicial, este último capítulo-vereda é sobre criar espaços de escuta e sobre construirmos atitudes e posturas decoloniais frente aos discursos da colonialidade do poder e de suas diversas dimensões, valorizando 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 videodocumentário *A Última Guerra do Prata* e do videodocumentário *Terra sem Males*. Tais práxis geraram ações e reflexões que serão expostas e analisadas neste capítulo. Ações que caracterizam o *pensar liminar ou fronteiroço*, discutido no capítulo anterior. Um pensar que envolve práticas decoloniais 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),<sup>174</sup> que é desenvolver uma integração solidária, sendo um projeto de dos 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 e nos transforma. 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

---

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

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:

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, LEROY, 2018, p. 164)

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 dos trans-sujeitos por intermédio das práticas translíngues,<sup>175</sup> transculturais e decoloniais, presentes nos portfólios<sup>176</sup> dos educandos.

Esse gênero acadêmico foi escolhido porque permitiu a criação de espaços de escuta para que as 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

---

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

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

intermediário II. Nesses portfólios, 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 se já tinham estudado a língua portuguesa. No desenvolvimento, eles escolheriam quatro tarefas distribuídas entre as várias unidades da coleção *Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*, trabalhadas 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 avaliariam 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 temor, sobre o seu 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 se torna um educador-educando, podendo aprender com seus educandos, e o educando se torna 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 excerto advém do portfólio escrito por um aluno colombiano, que cursava Biotecnologia. No momento em que ele produziu este texto, no primeiro semestre de 2016, estava cursando o nível básico no Ciclo Comum de Estudos.

## 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 [...]** 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, LEROY, 2018, p. 165-166)*

Note-se, nesse excerto, o surgimento de vozes translíngues 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 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 autopoietico que permitirá a construção do contraponto transcultural, aberto e incompleto, 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

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, um entrelugar, 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 e para onde voltei no ano de 2019. Observamos aqui que, muitas vezes, marcava 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 era 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 podia, por meio da minha fala e dos meus atos, performar identidades da fronteira, quando por exemplo, falava sobre como a fronteira podia também ser um lugar aberto, inclusivo, fluido e transformador ou quando comia um *shawarma*<sup>177</sup> nos domingos à noite.

O excerto a seguir é de uma aluna haitiana, nível intermediário II, que cursava 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".*

---

177 A cultura árabe está muito presente na 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.

Nós temos:

**Portugués**

Porquê

Por que

Porque

Por quê

**Francés**

**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, LEROY, 2018, p. 167).

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
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 não brasileiros 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 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 aos 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 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 cursava 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, LEROY, 2018, p. 169)*

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, LEROY, 2018, p. 170)*

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, a língua crioula haitiana, 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. Fazia muito uso do espanhol e do francês em minhas aulas de Português como Língua Adicional porque, como tinha educandos hispano-falantes e francófonos, realmente acreditava que eles pudessem aprender mais comparando e contrastando as suas línguas maternas com a língua adicional que estavam 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 depoimento 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*. 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, desconstruindo principalmente as colonialidades linguísticas, pois a aula não é dada predominantemente nas duas línguas oficiais dominantes da UNILA, quais sejam, o português e o espanhol, o que faz com que outras vozes, em outras línguas surjam nas práticas translinguajeadas e ajudem na criação desse espaço decolonial em que se busca romper com a hierarquização entre as diferentes práticas de linguagem. A performance e a valorização nessas/dessas línguas enaltecem os saberes considerados subalternizados, em detrimento do pensamento colonizador dominante do sistema colonial/moderno. Esse enaltecimento desconstrói a dimensão epistemológica da colonialidade do poder, que é a colonialidade do saber, 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*, ou seja, um entrelaçamento e convivência entre as práticas translíngues, que refletirá um engajamento político de luta, de resistência, de gritos e também de libertação dessas vozes que são, muitas vezes, invisibilizadas 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 incita a criação de espaços democráticos de escuta, fazendo surgir outras vozes que podem ser negociadas, visando o aprendizado de língua portuguesa. O surgimento dessas vozes também abre gretas e fendas nas colonialidades do ser, ou seja, na dimensão ontológica da colonialidade do poder, uma vez que a voz visibilizada traz consigo a pessoa, o indivíduo, o "ser mais" que existe e que performa a sua identidade. 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 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. É 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, LEROY, 2018, p. 171)*

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 translinguagem português/espanhol, marcada pelas palavras em língua espanhola em negrito, aparece em seu excerto. Isso significa que a linguagem presente neste excerto é autopoietica, 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 infindável 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, o viver, o *sentipensar*, o *corazonar* e o *sulear* entre as práticas de linguagens, evidenciando um entrelugar, um terceiro espaço possível de ser vivido, habitado, *sentipensado*, *corazonado* e *suleado*. Destaco que as translinguagens 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 translinguagem 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 educanda 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* **fiqué** *feliz e* **quiero** *falar muito português, inglês, créole*<sup>178</sup> *e mais.* (Leonardo, educando colombiano, nível básico, LEROY, 2018, p. 173)

A identidade performativa desse educando é visibilizada por meio das translanguagens, manifestadas pelas palavras em negrito, quando o estudante faz uso ora da língua portuguesa, ora da língua espanhola. Essa linguagem autopoiética permite ao educando 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. Nota-se aqui 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 quando ele se sensibiliza para o estudo da língua crioula; uma língua que não é valorizada pelo sistema colonial/colonizado acadêmico, isto é, pela colonialidade do saber, e nem mesmo pela sociedade latino-americana e caribenha. Assim, o estudante pode incitar a sensibilização rumo à decolonização dos saberes acadêmicos e coloniais e à valorização dos saberes subalternizados e marginalizados quando se sensibiliza para o aprendizado da língua crioula, desconstruindo e abrindo gretas e rachaduras na colonialidade do saber. Outro ponto que merece destaque é o fato de o estudante utilizar traços da oralidade da língua portuguesa quando ele diz *nossa senhora* em um trabalho acadêmico formal e escrito que é o portfólio. Isso também caracteriza a prática translíngue. E tudo isso está materializado na linguagem autopoiética, translíngue, transcultural e decolonial desse estudante, que habita e vive entre as práticas de linguagens, em um terceiro espaço, em uma terceira margem.

---

178 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. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_crioula\\_haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana). Acesso em: 1 fev. 2018.

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, LEROY, 2018, p. 174)*

O educando salvadorenho utilizou seu repertório linguístico para externar sua opinião sobre uma manifestação artística/cultural 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 em que 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, 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 estudante 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, LEROY, 2018, p. 175)*

Em sua apresentação, a educanda haitiana já marca sua etnia racializada logo no começo do seu discurso, afirmando e performando discursivamente suas identidades complexas, provisórias e em constante transformação. Seu discurso nessa narrativa é atravessado por diversas questões, como, por exemplo, pela etnia negra 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 em que 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 atravessado por racializações, que são provocadas pelas diversas colonialidades, principalmente a colonialidade do ser. 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. Esses traços podem ser notados na prosódia do seu discurso, que sempre mantém um ritmo como se todas as palavras fossem oxítonas. 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 conseguia dominar 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, LEROY, 2018, p. 176)*

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 entrelugar, 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 silenciadas, enterradas e invisibilizadas. Se o discurso translíngue está na superfície, ele pode ser visto, pois está manifestado linguisticamente por meio da 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 silenciadas pelas diversas dimensões da colonialidade do poder. E é isso que a aluna haitiana realiza em seu discurso. A translíngua 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 entrelugar desse rio. A identidade performativa da educanda emerge do fundo desse rio. O que está por trás desse discurso translíngua 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 translíngua 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 translínguas, transculturais e decoloniais que se adaptam flexivelmente e criativamente aos abismos e cumes da performance comunicativa. A educanda desenterra sua voz das profundezas do rio, desconstruindo a colonialidade do ser, que separa os seres humanos em existentes e não existentes, performando sua identidade, restaurando sua humanidade e sua existência e elencando os motivos que a fizeram sofrer enquanto uma estudante 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 translíngua da aluna chega à superfície do rio inteligível quando conseguimos ler por meio de suas

palavras performadas 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 entrosar em um grupo. Quais sentimentos todo isso pode levar em uma estrangeira?* O terceiro motivo diz respeito ao sentimento de exclusão sofrido pela estudante, 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 dos colegas referente à exclusão dessa educanda haitiana e mostra também o quanto podemos estar envenenados de colonialidades sem, muitas vezes, percebermos que essas colonialidades nos cegam frente às diferentes diferenças presentes nesse mundo, que está cada vez mais doente. 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, LEROY, 2018, p. 178)

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 a 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 com suas diversas colonialidades racializadas e começa a se libertar das amarras e das racializações que o prendia. Tal emancipação fará com que a educanda enxergue a fronteira como um espaço aberto e fluido e não como barreira. Tal manifestação traduz a função do discurso translíngue que é dar voz àqueles que estão à margem do processo educacional, resgatando suas humanidades e humanizações 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 e à “solidariedade dos existires”. (FREIRE, 2013) O discurso translíngue pode provocar rachaduras e gretas nas dimensões racializadas da colonialidade do poder, nesse caso, mais especificamente em sua dimensão ontológica, isto é, na colonialidade do ser.

Esse discurso translíngue também reflete a transculturação, 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 entrelugar. Primeiramente, a aluna elenca as diferenças, resumidas em todos os desabafos, para então, criar uma nova realidade transcultural. Realidade 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 transformador produzido pela aprendiz haitiana se enquadra nos discursos dominantes da universidade, isto é, nos discursos que representam a colonialidade do saber. 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* haitiano,<sup>179</sup> 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 ou fronteiriço que resgata das profundezas do rio o discurso antidominador e anticolonizador. 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, LEROY, 2018, p. 179)

### **Excerto 11**

*A realização deste portfólio foi o trabalho mais maravilhoso que eu fiz desde que estou na Unila. Eu adorei comentar*

---

179 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 quéchua, falado pelos peruanos e bolivianos etc.

*sobra 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. LEROY, 2018, p. 180)*

Esses dois trechos, o da introdução e o da conclusão, apesar de mostrarem que a educanda 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 entrelugar, nessa terceira margem, que foi o lugar de resgate de sua humanização por meio de sua autodeterminação e autolibertação das colonialidades, principalmente as do ser e do saber.

A seguir, analisaremos os excertos referentes às apresentações orais sobre o videodocumentário *A Última Guerra do Prata*.

#### **4.2 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o videodocumentário *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 Iguazu 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, de desconstrução das diversas dimensões da colonialidade do poder, 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 guarani<sup>180</sup> 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 Travessia.

A turma de nível básico, na qual 50% dos educandos eram paraguaios, foi a turma escolhida para a realização dessa geração de registros. Como já explicitamos no capítulo 2 desta Travessia, 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 PowerPoint. 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

---

180 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, inclusive variedades outras da língua guarani.

guerra declarada ao Paraguai. Por exemplo, os alunos colombianos expuseram sobre conflitos em que a Colômbia esteve envolvida, já os salvadorenses 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 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 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 dos trans-sujeitos por intermédio das práticas translíngues,<sup>181</sup> transculturais e decoloniais presentes nas apresentações orais dos educandos sobre o videodocumentário *A Última Guerra do Prata*.<sup>182</sup>

Todas 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, por um aluno equatoriano do curso de Engenharia Civil e por uma aluna equatoriana do curso de Biotecnologia.

## Excerto 12

***Carlos: Eu só vou dar mi perspectiva desde el punto de vista de Equador. É... Equador não se intervino nesta***

---

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

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

guerra. Equador formou uma quádrupla aliança... Equador 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 Equador apoiou a Colômbia contra o Peru ou vice versa, Peru e Equador contra a Colômbia?

**Clara:** Colômbia **robó** nosso território. Peru **robó** nosso território! (LEROY, 2018, p. 182)

Neste excerto, o educando equatoriano dá a sua perspectiva do seu país, Equador, na Guerra do Paraguai. Foi pedido aos estudantes 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, Uruguai, Brasil, Argentina e Paraguai, sendo que os três primeiros países formaram uma Tríplice Aliança contra o Paraguai. O estudante 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 educando 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 viver, habitar, *sentipensar*, *corazonar* e *sulear* 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 e a colonialidade do saber eurocêntrico em que temos uma língua para uma nação e uma variedade ou dialeto para uma região. É essa linguagem autopoiética que permitirá a construção do contraponto transcultural, quando surge um entendimento novo, um dado contingente, que nem eu sabia. Por esta razão, eu pergunto a que guerra o educando 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 estudante responde: “No! La Guerra del Plata”. É interessante notar aqui que o aluno, por meio de sua translíngua traz um dado novo transcultural 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 educandos também ensinam a nós, professores-educadores, e aos outros estudantes, corroborando a linguagem como prática social e dialógica, enquanto os professores também aprendem com os educandos. Esse dado novo se reflete no transcultural justamente pelo fato de ele advir do contato do estudante 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 declarada ao 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 entrelugares. 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

se estende para muito além dos seus muros, que transpõe as barreiras e amplia os horizontes e que inclui outras culturas. Ao fazer uso desse repertório, o educando empodera sua voz equatoriana, rebelando-se contra o discurso oficial da colonialidade do saber 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. Essa sua identidade foi construída na e pela sua prática translíngue no momento de sua fala. Ela não foi preconcebida, mas sim construída no e pelo seu discurso translíngue.

A seguir, eu pergunto se houve outra guerra, além da guerra declarada ao 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 educandos a falarem mais sobre outros conflitos. Aqui, eu performo minha identidade de sujeito provocador no sentido de estimular os estudantes a interagirem na sala de aula. A partir de então, uma educanda equatoriana responde que o Peru “robó” o território equatoriano e também afirma que a Colômbia “robó” o território equatoriano.<sup>183</sup> 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 vezes, etnocêntricos sem, muitas vezes, nos darmos conta de que estamos sendo assim. Somos humanos e, por isso, contraditórios. Nossas performances identitárias assim

---

183 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.

também o são. Cabe a nós, professores, termos sensibilidade intercultural crítica ou 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 estimular o pensamento crítico por meio da desconstrução das diversas colonialidades e 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 educanda boliviana do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, um estudante paraguaio do curso de Engenharia de Recursos Renováveis e uma educanda 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.** (LEROY, 2018, p. 185)

Como foi pedido aos educandos 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 Chaco.<sup>184</sup> Em sua construção da autopoiesis contínua, interminável e processual que caracteriza a prática translíngua, a educanda boliviana inicia seu discurso ressaltando o que a eles bolivianos “les enseñan” sobre a Guerra do Chaco. Resalto aqui o fato de a estudante 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 educanda 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, principalmente por ser a primeira vez que muitos alunos ouviram sobre a Guerra do Chaco, com exceção dos educandos 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 fronteiriça. 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 estudante boliviana sobre um importante fato histórico para as culturas bolivianas e paraguaias. O aprendizado desse

---

184 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.

fato novo também abre nossos horizontes no sentido de que estamos habitando, *sentipensando*, *corazonando*, *suleando* e vivendo entre as várias línguas presentes na fronteira. Fronteira que nos permite decolonizar os saberes dominantes, abrindo gretas e fendas na colonialidade do saber, valorizando saberes outros que não sejam aqueles aos quais estamos acostumados e habituados a ouvir, como, por exemplo, sobre esse importante conflito que foi a Guerra do Chaco. Tudo isso caracteriza esse entrelugar e essa terceira margem líquida e fluida que é a sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço. Outro aspecto está ressaltado no fato de a educanda boliviana, por meio de sua prática translíngue, visibilizar não somente sua identidade performativa, como também a de todos os outros educandos 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 preestabelecidas e pré-configuradas 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 estudante 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 educanda boliviana reafirma e performa sua identidade por intermédio de seu discurso translíngue: “Segundo me *enseñaron* era boliviano”. A partir de então, o estudante paraguaio do curso de Engenharia de Energias Renováveis responde à pergunta feita por mim, afirmando em seu discurso translíngue 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 educando paraguaio performa sua identidade por meio de seu discurso translíngue, trazendo para todos nós informações

novas sobre o conflito. A seguir, a educanda 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 estudante boliviana relativizou toda a questão, afirmando que essa região do Chaco já era disputável entre a Bolívia e o Paraguai desde a guerra declarada ao Paraguai ou desde a “Guerra de la Triple Alianza”. Nota-se 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 declarada ao 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 a colonialidade do saber sobre esses conflitos. Cabe a nós, professores-educadores, sensibilizar e problematizar todas essas interessantes e relevantes questões juntamente aos educandos, para que todos possam assumir atitudes e posturas decoloniais, resgatando suas vozes do Sul desempoderadas por meio de seus discursos translíngues e transculturais, 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. (LEROY, 2018, p. 188)*

Este grupo discorreu sobre a perspectiva uruguaia na guerra declarada ao Paraguai. Primeiramente, eu, baseado nas informações do videodocumentário, fiz uma contextualização de quais eram os partidos que estavam no poder, no Uruguai. De acordo com as informações oferecidas pelo videodocumentário, 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 escravização 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 necessário 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 videodocumentário, sendo o rio da Prata, por sua posição estratégica, o personagem central de todo o conflito. Feita toda essa contextualização, eu afirmo que a guerra entre Brasil e Uruguai foi “ótima” para o oposicionista 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 oposicionista uruguaio. Após esse ataque, o Partido Colorado, oposicionista, 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 e performativa, 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, 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 translíngue conjuntamente, mas, por intermédio de seu discurso translíngue, 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/discursiva quando a educanda paraguaia Violeta afirma por meio da prática translíngue, 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 translíngue fazem com que suas vozes sejam ouvidas, 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 uruguaia 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? (LEROY, 2018, p. 190)*

Neste excerto, a aluna paraguaia afirma por meio de seu discurso translíngue 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 translíngue 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 declarada ao Paraguai que é aquela que a maioria dos brasileiros aprende na escola: a versão de que a culpa foi toda da Inglaterra imperial que financiou e estimulou a guerra. Eu visibilizo a identidade performativa dos brasileiros que aprenderam essa versão da guerra. Uma versão que isenta principalmente o Brasil dos ônus da guerra. Uma versão que precisa ser desconstruída por meio de nossas atitudes e posturas decoloniais a fim de abriremos gretas na colonialidade do saber. Saber que pretende ser único, absoluto e dominante. 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 dos 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, as colonialidades do saber 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, ressaltam a desconstrução dos saberes dominantes, modernos e colonizadores. 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 videodocumentário 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 da educanda 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 estudante 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 Uruguaia. Uma homenagem dos paraguaios em retribuição ao perdão concedido pelos uruguaios. Essa informação nova só foi possível em razão do interesse que essa educanda 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 estudante paraguaia Laura, do curso de Engenharia de Materiais, e por outros educandos 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**. (LEROY, 2018, p. 192)

No final da apresentação do grupo que falou sobre a perspectiva uruguaia na guerra, eu perguntei aos educandos sobre a opinião deles sobre o documentário e a Laura, uma educanda paraguaia, por meio de seu discurso translíngue 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, fronteiriço e decolonial, pois os discursos que estão sendo valorizados não são os discursos colonizadores, mesmo que também haja discursos opressores por parte dos países envolvidos na guerra. O discurso que está sendo valorizado no documentário é o do relativismo histórico. O discurso translíngua da educanda 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**. Nota-se aqui que as educandas paraguaias tiveram que transpor suas fronteiras culturais para aprenderem e desconstruírem a colonialidade do saber, isto é, o discurso mitológico, romântico e colonizador 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 translinguagens nos discursos dos alunos, ainda possuímos resquícios daquela identidade essencializada de professor que corrige e interrompe o discurso de uma estudante para corrigi-la. Esse episódio nos mostra que somos produtos das colonialidades, pois infelizmente vivemos em um mundo extremamente influenciado e dominado pela colonialidade do poder e suas diversas dimensões. Devemos sempre estar atentos e vigilantes em relação ao quê e a como estamos falando e também a como estamos agindo nesse mundo. Por isso, Quijano (2005) diz que temos que viver *adentro y en contra*. 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 educando 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 contrai 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 idealizora e romântica, né? eh uma outra visão. (LEROY, 2018, p. 194)*

O educando 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, apoia 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 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 estudante 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, dizendo que essa versão que ele está falando é a visão romântica 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 observamos o movimento que o educando colombiano e eu, como professor, temos que fazer para desconstruir os discursos da colonialidade do saber e para atravessar as fronteiras de nossas culturas heterogêneas e incompletas, visando às transformações e às transgressões. Partindo da ideia de que todas as culturas são heterogêneas e incompletas e que elas vão se formando nesses encontros mutantes e heterogêneos, o educando 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 estudante 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 educandos salvadorenhos Lara, do curso de Arquitetura e Urbanismo, e Francisco, do curso de Biotecnologia. Os estudantes 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 Cem Horas ou a Guerra do Futebol.<sup>185</sup>

---

185 A **Guerra do Futebol** (em espanhol: *La guerra del fútbol*) ou a **Guerra das Cem 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

## 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 **la** informação a informação 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** futebol.

**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

---

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. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_do\\_Futebol](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Futebol). Acesso em: 27 jan. 2018.

**Lara: entonces** exatamente **cuando estaba el torneo de fútbol**

**Professor:** na mesma época

**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. (LEROY, 2018, p. 196-197)

Associando a Guerra da Tríplice Fronteira às outras guerras que ocorreram na Abya Yala, os educandos 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 esses conflitos não serem contemplados pelos discursos hegemônicos da colonialidade do saber, por exemplo, nos discursos e nas formações escolares. O educando salvadorenho, Francisco, por meio das práticas de linguagem translíngue, 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 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 para visibilizarem suas identidades, fazendo suas vozes serem ouvidas. Todos os presentes na sala de aula de PLA puderam cruzar as suas fronteiras culturais a fim de abrirem caminhos e entendimentos-aprendizagens para o que foi realmente esse conflito, muitas vezes silenciado e apagado pelos discursos da colonialidade do saber, entre El Salvador e Honduras. Tais abertura e cruzamento de nossas fronteiras culturais faz-nos cuidar do que se passa entre, além e ao longo das nossas culturas heterogêneas e incompletas.

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 Equador **no tienen mucho, mucho, no está** muito identificado com Brasil. antes quando **desenvolvió** a **separación** de **Colombia**, Equador **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 Equador, Peru era **tenía muchas ligaciones** com Brasil. Então Peru **no ayudó** a Equador 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** Equador **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 Equador 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**. Equador estava dividido em três. Então **no quizá por eso no ayudó** mas quando se **consolidó** Equador **dijo preciso su** ajuda 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** Equador, 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 também queria Galápagos?

**Clara:** **sí:** tudo. [com uma expressão raivosa]

**Estudante não identificada:** **es el único país que tienen toturga?**

**Clara:** **sí.**

**Professor:** tartatuga.

**Clara:** **las tartarugas más grandes del mundo son de Galápagos.** (LEROY, 2018, p. 198-199)

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 estudante 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 educanda quis dizer quando ela afirma que o Peru trouxe a Amazônia para o Equador. Nesse momento, a estudante 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 estudante não identificável 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 identificável novamente pergunta à educanda 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 somente 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. Observamos também que não havia nenhum educando 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 estudante equatoriana.

A educanda equatoriana pôde fazer sua voz ser ouvida por meio da visibilidade de suas identidades que foram performadas pelo discurso translíngue e transcultural, 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 educanda 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** 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. (LEROY, 2018, p. 200-201)*

Este excerto caracteriza a força de resistência e (re)existência 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** 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 educanda 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 estudante 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 videodocumentário, 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 Travessia: a de criarmos espaços de escuta para que as vozes dos oprimidos deste mundo sejam visibilizadas por meio de suas identidades performativas. 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. 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. Um povo do devir que sobreviveu ao colonialismo e às colonialidades; 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. As (re)existências 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 videodocumentário *Terra sem Males* e as suas respectivas análises.

### 4.3 Análises-travessia advindas das apresentações orais sobre o videodocumentário *Terra sem Males*

O fato de o documentário privilegiar as vozes de um indígena paraguaio guarani, de um argentino de Misiones e de um brasileiro gaúcho traz uma perspectiva decolonial para esse assunto histórico e cultural tão importante. Nesse videodocumentário, não são os europeus que contarão a história da dominação jesuítica espanhola e portuguesa na Abya Yala, 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 anteriores à invasão da Abya Yala, 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, da colonialidade do saber, 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) “O lado de cá” marca bem o que Mignolo (2013) chama de “diferença colonial” e o que Boaventura de Sousa Santos (2009) chama de “o outro lado da linha abissal”. Nós, na maioria das vezes, só sabemos sobre eles, os Guarani, por meio dos discursos dos europeus. E se criássemos espaços para 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 declaradas aos Guarani e sobre as discussões sobre as fronteiras, bem como falar se algo semelhante aconteceu no país deles. Os educandos prepararam apresentações em PowerPoint. Cada uma dessas apresentações deveria durar 30 minutos e todos os componentes do grupo deveriam falar um pouco sobre o assunto. Com o consentimento dos educandos, todas as apresentações orais foram gravadas por mim com a finalidade de utilizar os registros gerados nas análises desta 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 **pudieran** 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. (LEROY, 2018, p. 203)*

De acordo com este discurso translíngue, 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-culturas indígenas, podemos resgatar as culturas, o misticismo e os patrimônios das culturas guarani. Indiretamente, a educanda produziu um discurso decolonial, de valorização e de resgate das culturas guarani, apesar de

muitas delas terem sido apagadas. Assim, por meio do discurso autopoietico, 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 e continua reexistindo até os dias de hoje, principalmente por meio da 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 cumpre 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 compreende 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 um 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)...

**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... jesuitas*

**Yanet:** *tenían o objetivo eh principal era educar evangelizar a los nativos era foi o que eles querían mostrar mas detrás disso simplesmente 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. (LEROY, 2018, p. 204)*

O entrelaçamento entre as línguas portuguesa e espanhola trazido neste discurso da educanda colombiana, que deixou seu país em busca de estudos e de formação universitária 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 eurocêntrica. 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-cultura dos povos originários 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 decolonização proposta por Mignolo (2013), uma vez que a educanda valoriza os saberes considerados marginalizados e subalternizados 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, que sobrevive e se reproduz criativamente por

intermédio do viver, do habitar, do *sentipensar*, do *corazonar* e do *sulear* entre as práticas linguageiras, que também é um pensar fronteiriço e crítico (MIGNOLO, 2013), produziu um discurso decolonial e transcultural. 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 que, em contato com culturas diversas presentes no videodocumentário, tais como as dos povos guarani, as paraguaias, as argentinas e as brasileiras, e outras diversas culturas latino-americanas que contemplam essa terceira margem e esse entrelugar que é a sala de aula de PLA em contexto transfronteiriço, produziu um discurso, trans-lingue, transcultural e decolonial, cujo objetivo principal foi fazer com que as vozes *suleares* 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, uma educanda haitiana do curso de Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento e um educando paraguaio do curso de Engenharia de Energia. Nós falamos sobre as guerras entre os indígenas guarani e os impérios português e espanhol.

### Excerto 23

**Claire:** *Então, essa guerra milhares de índios guarani 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.* (LEROY, 2018, p. 206)

Neste excerto, a educanda haitiana discorre sobre as guerras declaradas aos Guarani. Segundo o videodocumentário *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 da escravização 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 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 educanda haitiana afirmou que mais de vinte mil indígenas guarani foram mortos nesse conflito. Após essa afirmação, o estudante 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. Esse episódio é um exemplo da desconstrução da colonialidade linguística. Por fim, a estudante haitiana continua a cruzar suas fronteiras culturais, aprendendo com a cultura guaraní-tica 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 um 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 historia 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 Hispanhola.

**Professor**: o Haiti chamava Ilha Hispanhola? 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. Eh a primeira coisa que acontece na questão igreja. A questão missão chegou no Haiti eh mil novecientos 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 muitos desigualdades por causa dos povos europeus. Brigado!

[palmas da turma] (LEROY, 2018, p. 207-208)

As línguas portuguesa e francesa entrelaçadas nesta prática discursiva visibilizam a prática translíngue 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, performando uma atitude e uma postura decoloniais. (MALDONADO-TORRES, 2019) Lembrando que, para a transculturalidade, esse aprendizado só acontece quando o indivíduo é capaz de atravessar suas próprias fronteiras culturais. Culturas que são sempre abertas, incompletas e heterogêneas. Isso também significa que esse aluno pensou crítica 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 declaradas aos Guarani com a sua própria cultura haitiana, construindo e performando aqui sua identidade 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 à 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 Abya Yala 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? (LEROY, 2018, p. 209)*

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, fazendo um gesto com os pés para explicar que **huella** é “pegada” em espanhol. Nesse momento, a aluna boliviana começa a discorrer 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 se sentiu 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, 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 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. (LEROY, 2018, p. 210)*

Neste excerto, a estudante paraguaia visibiliza sua identidade, fazendo uso de seu repertório translinguajeiro, transcultural e decolonial ao discorrer sobre a lenda que dá nome ao videodocumentário analisado: a Terra sem Males. A Terra sem Males é um mito criado, desde os tempos anteriores à invasão da Abya Yala, 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 povos guarani é o que prevalece e legitima a dominação, o apagamento de suas culturas e as guerras. Nós, muitas vezes, só sabemos sobre eles, os Guarani, por meio dos discursos dos europeus. Neste excerto, as vozes dos oprimidos, daqueles que tiveram suas culturas apagadas e silenciadas pela colonização europeia, são ouvidas. O discurso da educanda 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 estudante 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 que os Guarani permanecessem nas terras que sempre foram deles até os dias hodiernos. Esse discurso da educanda paraguaia é uma potente rachadura na colonialidade do poder, sobretudo em suas dimensões ontológica e epistemológica.

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 maderá aqui na direita que os indígenas fazem né? (incompreensível) é muito diferente aqui não tiveram não conheço um*

**Professor:** *não teve guerra?*

**Esmeralda:** *tipo mais 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 que para acalmar o povo

**Professor:** 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].*  
(LEROY, 2018, p. 212-213)

Este excerto caracteriza a transculturalidade, 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. A educanda 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 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 estudante que a arquitetura dos templos jesuítas na Bolívia apresenta influências europeias e indígenas e que a música que ouvimos na sala de aula também servia como instrumento de dominação. De acordo com a estudante, a música, que podia “apaziguar” o comportamento dos indígenas, também tinha características indígenas e europeias. Esse episódio da música nos remete à colonialidade auditiva, isto é, a música sendo utilizada como instrumento de colonização simbólica para “acalmar” os indígenas. Já a arquitetura das ruínas jesuíticas nos remete às colonialidades visuais, pois havia uma mescla entre estilos colonizadores europeus e os estilos indígenas nas construções dessas ruínas. As transculturalidades e as colonialidades atravessaram o discurso translíngue da educanda,

aparecendo também na arquitetura e na música. Vale destacar aqui a capacidade de resistência e adaptação dos indígenas às culturas colonizadoras. Isso caracteriza a decolonialidade e a (r)existência 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, LEROY, 2018, p. 214)

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 Abya Yala ocorre no Ciclo Comum de Estudos (CCE), onde são ministradas aulas de Fundamentos de 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 completou dez anos, uma década de vida, em janeiro de 2020. Uma instituição na qual 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 Abya Yala 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 muito privilegiado e extremamente agradecido por ter sido professor de Língua Portuguesa Adicional do CCE da UNILA, um *locus* acadêmico que me deu a oportunidade de aprender sobre diversas culturas latino-americanas, um *locus* que me permite e me estimula a ser decolonial, translíngue e transcultural, um *locus* que me permite pensar criticamente e por meio das lentes, veias e feridas abertas latino-americanas. Um *locus* que nos estimula a sair das nossas certezas coloniais, fazendo com que tenhamos atitudes e posturas decoloniais para abrir fendas e gretas nas colonialidades do poder e em suas inúmeras dimensões. Muito ainda tem que ser discutido sobre o papel e a importância do Ciclo Comum de Estudos da UNILA, haja vista alguns eventos que já aconteceram na universidade, como o “Vozes Latinas”,<sup>186</sup> 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 organizadas 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:

---

186 Debates e reuniões também aconteceram durante o ano de 2018. Em 2019, três reuniões públicas foram organizadas com a comunidade acadêmica para discutirem e debaterem a reestruturação curricular do Ciclo Comum de Estudos (CCE).

"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).

"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).

A stylized illustration featuring a dark brown hand holding a red rose with a green stem and leaves. The hand and rose are positioned on the left side of the frame. Below them, a landscape is depicted with jagged, layered shapes in shades of red, yellow, and blue, suggesting a mountain range or a rugged terrain. The background is white with some faint, light-colored lines and speckles.

**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.*

Walnice Nogueira Galvão

A epígrafe deste capítulo final 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-fronteira 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 os sertões-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 racialmente/socialmente, onde

as identidades dos trans-sujeitos oprimidos, marginalizados, racializados e subalternizados pelo sistema moderno/colonial/opressor/heteronormativo/patriarcal/extrativista são visibilizadas e performadas por intermédio dos discursos translíngues, transculturais e decoloniais.

Tal qual Riobaldo e outros importantes personagens do *Grande Sertão: Veredas*, nós, os trans-sujeitos desta Travessia, incluindo-me aqui como educador-pesquisador, também atravessamos muitas veredas fronteiriças e sertanejas em busca do não silenciamento e não apagamento das nossas identidades performativas.

Destarte, o objetivo principal desta Travessia 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 translinguajeadas, 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 Travessia, 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. *Sentipensamos, corazonamos, suleamos*, refletimos e habitamos a Abya Yala e as práticas translíngues, transculturais e decoloniais que nela estiveram e estão presentes e que se manifestaram e continuarão a se manifestar no entrelugar, 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 Travessia percorreu quatro capítulos-veredas que versaram sobre: a desconstrução e decolonização das nossas atitudes e posturas frente às epistemologias-metodologias eurocêntricas dominantes; as problematizações das políticas linguísticas da UNILA; os construtos teóricos das translínguas, das transculturalidades e da decolonialidade e, finalmente, as possíveis visibilidades das identidades performativas dos sujeitos desta pesquisa.

No primeiro capítulo, problematizamos as questões metodológicas no sentido de decolonizar nossas atitudes frente aos 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 videodocumentários *A Última Guerra do Prata* e *Terra sem Males*, bem como o contexto no qual todo o trabalho foi realizado. Discutimos também a importância da questão ética que perpassou 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 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 decolonizadoras. Podemos dizer que, o que fizemos neste capítulo-vereda, com todas as sublevações e decolonizações 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 práxis 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, transculturais e decoloniais, apresentamos 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. Discutimos o efeito e poder libertador e emancipador 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 racial/social. Falar em justiça racial/social significa ouvir as vozes dos racializados, marginalizados, dos escravizados, dos oprimidos e dos subalternizados 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 politicamente e economicamente. Neste capítulo, discorreremos também sobre as possíveis visibilidades das identidades performativas dos educandos e do educador, problematizaremos as identidades linguísticas preconcebidas 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 a criação de espaços de escuta para 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 videodocumentário *A Última Guerra do Prata* e o videodocumentário *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 decolonizadoras 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, 2011), sendo um projeto de todos os povos latino-americanos. Por isso, cabe aos professores/educadores do Ciclo Comum de Estudos da UNILA repensarem e rediscutirem 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 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 dez anos de luta e de resistência no dia 12 de janeiro de 2020, e da manutenção da Lei nº 12.612/2012, que institui Paulo Freire como Patrono da educação brasileira. Portanto, esta

Travessia 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 Travessia, trazendo conceitos libertadores, emancipatórios e dialógicos; em defesa da decolonização 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 racial/social; em defesa das negociações transculturais que são, constantemente, manifestadas nas translinguagens em contexto transfronteiriço; em defesa das terceiras margens, dos não lugares, das travessias e dos entrelugares; em defesa de um Brasil verdadeiramente democrático, onde a *Res publica* – a coisa pública – seja respeitada e não haja espaço para ideias e práticas nazifascistas; em defesa de um mundo conscientizado de que somos apenas convidados da natureza e da mãe terra Gaia ou Pacha Mama e não seus algozes. Que esse grito que advém das profundezas da Terra seja ouvido e que esta pandemia nos traga a consciência para a desconstrução das biocolonialidades e das colonialidades extrativistas, bem como a desconstrução da perversa e violenta lógica racial/social do capital e do mercado.

Esperamos, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translinguajeiras, 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, haverá espaço para o uso plurilíngue dos educandos e do educador em sala de aula, compreendendo-se que a prática translíngue pode decolonizar nossas atitudes e posturas, sendo muito mais do que um apoio para o aprendizado, mas também uma maneira diferente de olhar para as interações como expressivas, transformacionais e inclusivas, visando à justiça racial/social.

Por meio das diversas translinguagens presentes e produzidas por educandos de origens diversas, esta Travessia apresentou como a flexibilidade dessas translinguagens pode contribuir para que os estudantes criem e lutem pelos espaços de escuta de suas vozes, 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, glocais, políticos, sociais, raciais e culturais que podem vir a ocorrer em um mundo que, infelizmente, revela-se cada vez mais adverso, desrespeitoso, preconceituoso, rude e literalmente doente, principalmente para com aqueles que sempre tiveram suas vozes, línguas e direitos apagados, invisibilizados, silenciados e desvalorizados pelo *status quo* vigente que advém das diversas dimensões da colonialidade do poder. As translinguagens produzidas em sala de aula e expostas nesta Travessia tornam evidente que não se pode separar as práticas de linguagem da maneira como percebemos o mundo, nossa *autopoiesis*. Torna-se evidente também a necessidade de assumir um entrelugar, uma terceira margem legítima, caracterizada pela adaptabilidade às crateras e cumes da conversação, caracterizada pelo espaço e pela realidade novos e contínuos que vão surgir da interação entre diferentes culturas – a transculturação – pela flexibilidade e pela resistência às assimetrias de poder instaladas pelas práticas linguísticas coloniais e 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 decolonizações acadêmicas e epistêmicas. Cabe a todos nós, não somente aos professores da UNILA, rediscutirmos, refletirmos e definirmos o que entendemos como bilinguismo e interculturalidade. Também é relevante que pensemos em uma formação mais ampla de professores de PLA e que estes estejam cada vez mais sensibilizados para o ensino-aprendizagem translíngue, transcultural

e decolonial em um mundo cada vez mais desterritorializado, sendo esta Travessia uma importante contribuição para a área de Português Língua Adicional. Esta Travessia defende a educação linguística e a formação de professores ampliadas (CAVALCANTI, 2013 apud LUCENA, 2015), no sentido de ressaltar as concepções das práticas translíngues, o que faz com que nós pensemos na competência linguística como práticas de negociação e de combinação de recursos diversos advindos de variadas práticas locais de linguagens. Não obstante, torna-se central discutir a necessidade da inclusão dos grupos minoritarizados que foram apagados ou silenciados pelos discursos dominantes e colonizadores nos espaços *transnacionais* e *transfronteiriços* das salas de aula. Não precisamos estar em uma fronteira geográfica para discutirmos e debatermos 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 *sentipensar*, a *corazonar*, a *sulear*, a performar e a visibilizar a fronteira, não como um lugar que apenas separa e fragmenta, mas também como um espaço que pode unir, integrar, incluir e transformar para a justiça racial/social, estejam esses trans-sujeitos onde estiverem. As fronteiras, assim como os sertões, também habitam dentro de nós mesmos.

Inspirados em Freire (2015), que possamos tomar a palavra *esperança* como potencialidade para o *esperançar*, isto é, para a real possibilidade de fazer com que a esperança se realize concretamente. Que este *esperançar* venha por meio dos paraquedas coloridos propostos por Krenak (2019), haja vista que estamos todos em queda livre neste mundo doente. Para não nos olvidarmos de Ariano Suassuna, que esses fiúmes de esperança sejam capazes de nos transformar em *realistas esperançosos*, abrindo gretas, fendas e rachaduras nas diversas dimensões da colonialidade do poder e para que possamos continuar a *sulear*, a *sentipensar* e a *corazonar* entusiasmados e inspirados, leiamos as decoloniais, translíngues e transculturais palavras abaixo:

Como *mestiza*, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque

eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados. (ANZALDÚA, 1987, p. 4-5)

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? Seria a nossa vida-travessia feita por constantes e contraditórios sertões-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 Travessia 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 *locus* acadêmico fronteiriço, transgressivo e libertador guiaram todas as veredas desta Travessia. 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<sup>187</sup> e que, encantadoramente, me permitiram traçar as linhas desta Travessia-Narrativa.

[...] 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, 2015a, p. 41)

Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia. (ROSA, 2015a, p. 492)

---

187 Considerando a nossa sensibilização na potencialização das nossas atitudes e posturas decoloniais frente às colonialidades do saber e seus discursos dominantes e ditos oficiais, compartilho aqui um fato importante que aconteceu em 2020. A história considerada oficial nos conta que, no dia 2 de dezembro de 1720, a então Capitania das Minas Gerais foi criada por meio do desmembramento da capitania de São Paulo e da Mina do Ouro. Portanto, de acordo com esta narrativa, no dia 2 de dezembro de 2020 são comemorados os 300 anos de criação da Capitania das Minas Gerais. Relembrado esse acontecimento histórico, incito a vocês a fazerem os seguintes questionamentos: quem são os responsáveis por nos contar essas histórias consideradas oficiais e por quê? Quem criou esta capitania, por que, para que e para quem? Por que ela ganhou esta alcunha de Minas Gerais? Quais dessas diversas Minas Gerais estão comemorando seus três séculos de história? Quais povos, histórias, narrativas e memórias já habitavam, viviam, *sentipensavam*, *suleavam* e *corazonavam* por estas terras bem antes de 1720? Por que muitas histórias e memórias anteriores a 1720, ou até mesmo anteriores a 1500, não são oficializadas como aquelas que, hoje, ganham a atenção de alguns meios de comunicação e, por conseguinte, de parte da população?



## **REFERÊNCIAS**



ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *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*. Nova York: William Morrow and Company, 1994.

AGUASACO, C. Medialengua. *Casa de las Américas*, n. 273, p. 89-90, 2013.

AINSA, F. *Del Topos al Logos: propuestas de geopoética*. Madri: Iberoamericana, 2006.

ALEXANDER, J. *Pedagogies of Crossing: meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. Durham, NC: Duke University Press, 2005.

ALVES, L. P. *Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem*. Rio de Janeiro: Uerj, 2002.

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.

ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.

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*. Disponível em: <http://aplerj.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (AMPPLIE). *Conteúdo*. *A AMPPLIE*. Disponível em: <http://ampplie.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 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.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 319-338.

BAGNO, M. O português não procede do latim: uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *À Busca do Tesouro*, n. 191, p. 34-39, 2011.

BAKHTIN, M. *Dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BALTAR, M.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulear e a relação norte-sul. *Revista Letras & Línguas – Unioeste*, v. 15, n. 28, p. 142-159, 2014.

BARROS, A. L. de E. C. de. *Fronteiras(s) Paraguai/Brasil: narrativas sobre (de)colonialidade, culturas, línguas e identidades*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *Multilingualism*. Londres: 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*. Nova York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. Critically Queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 1, Durham, Carolina do Norte, Estados Unidos, Duke University Press, p. 17-32, 1993.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1990.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CADILHE, A.; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópio*, n. 2, v. 18, p. 1-21, 2020.

CAMPOS, M. D. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, T. (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 1-3.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, n. 95, v. 3, p. 401-417, 2011.

CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, H. (org.). *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, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. 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*, n. 85, v. 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*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3406/1/Tese\\_Tatiana%20Pereira%20Carvalho.pdf](https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3406/1/Tese_Tatiana%20Pereira%20Carvalho.pdf). Acesso em: 4 fev. 2021.

CARVALHO, S. da C. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 51, v. 2, p. 459-484, 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.; R. GROSFUGUEL (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

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 más allá del capitalismo global. Bogotá/CO: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-92.

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula*. Ministério da Educação, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CELIC, C.; SELTZER, K. *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators*. Nova 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: Artmed; São Paulo: Bookman, 2006. p. 141-162.

CLIFF, M. *The land of look behind, Ithaca*. Nova York: Firebrand Books, 1985.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). *Conteúdo. A CPLP*. Disponível em: <http://iilp.cplp.org/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

COOPER, R. *Language planning and social change*. Avon: Cambridge University Press, 1989.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. Londres: 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. p. 1-21.

COUTO, M. Palavra encantada. *Estado de Minas, Caderno Pensar*. Belo Horizonte: Sesc Palladium, 12 abr. 2019.

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanço, percalços*. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2010.

CURIEL, O. *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista. Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

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, 2020.

DINIZ, L. R. A. 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, n. 25, v. 1, p. 67-86, 2015.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. São Paulo: RG Editora, 2010.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (org.). *Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, 2018. p. 87-110.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, E. Sistema mundo y transmodernidad. In: DUBE, S.; BANERJEE, I.; MIGNOLO, W. (ed.). *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México, 2004. p. 201-226.

EDWARDS, J. *Multilingualism: understanding linguistic diversity*. Londres: Continuum, 2012.

ENCICLOPÉDIA LATINOAMERICANA. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 21 abr. 2020.

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.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*, n. 1, p. 58-86, 2003.

ESTERMANN, J. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT, 2010.

FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideación para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FANON, F. O negro e a linguagem. In: *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33-51.

FANON, F. *The wretched of the Earth*. Nova York, Grove Press, 1962. 241 p.

FANON, F. *Black skin, white masks*. Nova York: Grove Press, 1952.

FOLHA DE S. PAULO. Memórias do Diplomata João Guimarães Rosa. *Caderno Ilustríssima*, 5 maio 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/05/1273106-memorias-do-diplomata-joao-guimaraes-rosa.shtml?cmpid=menupe>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. Nova York: Seabury, 1973.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história I*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: selected interviews and other writings*. Nova York: Pantheon Books, 1980.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução: R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (FUNAG). Ministério das Relações Exteriores (MRE). Disponível em: <http://www.funag.gov.br/biblioteca/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

GALVÃO, W. N. Riobaldo, o homem das metamorfoses. *In*: MOTA, L. D.; JUNIOR, B. A. (org.). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001. p. 237-264.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective*. Albany: National Association for Bilingual Education, 2011.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. *In*: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg; Nova York; Londres: Springer, 2014, p. 199-216.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies. *In*: GARCÍA, O.; MENKEN, K (ed.). *Negotiating language policies in schools: educators as policy makers*. Nova York: Routledge, 2010. p. 249-261.

GARCÍA, O.; SELTZER, K. *The translanguaging current in language education*. Simpósio. Stockholm University, 2016.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities and pluralities. *Modern Language Journal*, n. 95, v. 3, 2011.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GENESEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. Disponível em: <http://goo.gl/VFdjdp>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GROSGOQUEL, R. Del 'Extractivismo Económico' al 'Extractivismo Epistémico' y al 'Extractivismo Ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar em el mundo. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016.

GROSGOQUEL, 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*, v. 1, n. 3, p. 88-104, 2012.

GROSGOQUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (org.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-78.

GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.

GUILHERME, M. A. Critical Pedagogy of language and culture. In: CHAPPELLE, C. A. (org.). *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2012.

GUILHERME, M. 'Glocal' languages and North-South epistemologies: plurilingual and intercultural relationships. In: TEODORO, A.; GUILHERME, M. (org.). *European and latin-american higher education between mirrors: conceptual framework and policies of equity and social cohesion*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 55-72.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, v. 20, n. 40, Colima, p. 13-36, 2014.

HAESBART, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 29, n. 11-24, 2003.

HALL, S. C. B. de. S. A teoria pós-colonial e a (re)construção da relação língua e cultura na sala de aula de inglês. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 8, n. 1, p. 66-80, 2020.

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. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 52, v. 2, p. 321-384, 2013.

HAMEL, R. E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, n. 20, p. 53-71, 2007.

HAMEL, R. E.; LÓPEZ, E. A.; CARVALHAL, T. P. Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 2016.

HARRIS, R. *The Language Myth*. Londres: Duckworth, 1981.

HAUGEN, E. Linguistics and Language Planning. In: BRIGHT, W. (org.). *Sociolinguistics*. La Haye: Mouton, 1966.

HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. In: *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Macmillan, 2007. p. 1-22.

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, videodocumentário, 2014.

HISTÓRIA, GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA. *Terra sem Males*. Rio de Janeiro: Câmara Clara/TV Escola, videodocumentário, 2015.

HOOKS, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, 2008.

HOOKS, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nova 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.

ORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. *In: RICENTO, T. (org.). An Introduction to Language Policy: theory and method*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 10-23.

IMEA. *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), 2009.

JASPERS, J. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, v. 58, p. 1-10, 2018.

KHUBCHANDANI, L. *Language in a plural society*. Shimla: IIAS, 1988.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, E. A ciência neoliberal. *In: E. CECEÑA (org.). Desafios das emancipações em um contexto militarizado*. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 45-94.

LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. (org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge, 2011. p. 48-72.

LEE, J. W. *The politics of translanguaging: after Englishes*. Nova York: Routledge, 2017.

LEROY, H. R. *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. 285 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

LEROY, H. R. *Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros em contextos de imersão e de não imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. 2011. 147 p. 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.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translínguas, transculturais e decoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. *Revista do SELL*, v. 6, n. 3, p. 1-21, 2017.

LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. Percorrendo as veredas das práticas *translínguas* em contexto *transfronteiriço*: possíveis travessias no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, ed. especial, p. 1-24, 2017.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation: an international journal on theory and practice*, DOI: 10.1080/13803611.2012.718490, 2012.

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.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*, v. 31, n. especial, p. 67-96, 2015.

LUCENA, M. I. P.; HALL, S. C. B. de. S. Protagonismo local e crítico no translanguajar de quatro moradoras de Alter do Chão: uma etnografia na turística vila no Pará. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 344-360, 2019.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópico*, v. 16, n. 1, p. 143-151, 2018.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 46-57, 2016.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

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, p. 33-48, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser; contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. *In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (org.). 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; Londres: Shambhala, 1998.

MAY, S.; SLEETER, C. *Critical multiculturalism: theory and praxis*. Nova York: Routledge, 2010.

McLAREN, P. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times. Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, University of California, v. 48, n. 4, p. 434-467, 1998.

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, 2011. p. 139-158.

MENDES, E.; MOREIRA, A.; BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Nível 1. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

MENDES, E.; BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Nível 2. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

MENDES, E.; BARBOSA, C. N.; SCHRAGLE, I. *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Níveis 3 e 4. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

MENDES, E.; BARBOSA, C. N.; SCHRAGLE, I. *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Níveis 5 e 6. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2013.

MIGNOLO, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, n. 21, v. 2, p. 449-514, 2007.

MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. D. 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, p. 33-49. 2005.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MIGNOLO, W. D. Afterword: writing and recorded knowledge in colonial and postcolonial situations. *In*: BOONE. E. H.; MIGNOLO, W. D. (org.). *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)*. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif)*. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). *Programa Mais Médicos. Linha do Tempo*. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). *Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). *Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)*. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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. p. 101-119.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-248.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA (OBEDF). Disponível em: <http://obedf2010.blogspot.com.br/p/o-observatorio.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

OLIVEIRA, P. N. R. *Práticas translíngues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG*. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG, 2018.

OLIVEIRA, D. P.; NASCIMENTO, A. M. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. *Revista A Cordas Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 254-266, 2017.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52, v. 2, p. 409-433, 2013.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia. *Synergies Brésil*, número especial 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. (org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

ORMAN, J. New lingualisms, same old codes. *Language Sciences*, n. 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*. Nova York: De Gruyter Mouton, 2015.

PAREDES, J. *Hilando fino: desde el feminismo comunitario*. La Paz: Creative Commons, 2010.

PENNYCOOK, A. Language policy and local practices. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The Oxford handbook of language and society*. Nova York: Oxford University Press, 2017. p. 125-140.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. Londres: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 2, 2015, p. 411-437.

PEREIRA CARNEIRO, C. *Fronteiras irmãs: transfronteirizações na Bacia do Prata*. Porto Alegre: 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, 2013. p. 120-143.

PEREIRA CARNEIRO, C. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, Universidade Federal de Goiás, p. 1-26, 2007.

PODESTÁ, R. O suporte do olhar. *Sagarana: turismo e cultura em Minas Gerais. Veredas Jornalismo*, Belo Horizonte, v. 53, ano 20, p. 29-41, 2017.

PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA NÃO MATERNA (PPPLE). *Conteúdo. O PPPL*. Disponível em: <http://www.ppple.org/falantes-espanhol>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. *Conteúdo. Cidade de Foz do Iguaçu*. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db-1094cf08d8af7?idMenu=1004>. Acesso em: 20 abr. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo*

e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

REDE ANDIFES – IsF. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca; Jorge Salazar Ed., 2010.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICENTO, T. Theoretical perspectives in language policy: an overview. In: RICENTO, T. (ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 3-9.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, v. 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. (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 196-215.

RIVERA CUSICANQUI, S. *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 352p, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhтинianas. *D.E.L.T.A.*, n. 31, v. 2, p. 411-445, 2015.

ROCHA, C. H.; NETO, A. T. Dossiê temático: translinguagens: discurso, política e pedagogias. *Revista X*, v. 15, n. 1, 2020.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROSA, J. G. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SAID, E. W. *Culture and imperialism*. Londres: 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: Vozes, 2013. p. 159-176.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72.

SANTOS, B. S. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso y Siglo XXI, 2009.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra*, v. 6, n.7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, B. S. 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. A multilingual life in transit between two monolingual orders: a 'Brazilian' student, her linguistic repertoire and her translingual practices. *In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (ed.). Multilingual Brazil language: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Nova York: Routledge, 2018, p. 105-119.

SANTOS, M. E. P. 'Portunhol selvagem': translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá, Niterói*, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017.

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 híbridadas, língua(gens) provisórias – alunos 'brasiguaios' em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 47, n. 2, p. 429-446, 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.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (on-line): Epistemologias Feministas: ao encontro da crítica radical*, n. 18, p. 106-131, 2012.

SLEETER, C. E.; McLAREN, P. (org.). *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*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (SIPLE). *Conteúdo. A Siple*. Disponível em: <http://www.siple.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 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*. Nova 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.

TALLEI, J. I. Pensando una pedagogía de frontera desde la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil. *Revista MERCOSUR de Políticas Sociales*, n. 1, v. 3, p. 156-164, 2019. Disponível em: <http://revista.ismercosur.org/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 1 maio 2020.

TAKAKI, N. H. Towards translanguaging with students at public school: multimodal and transcultural aspects in meaning making. *Calidoscópico*, n. 17, v. 1, p. 163-183, 2019.

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*. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2017-06-19/refugiados.html>. Acesso em: 10 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI)*, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Notícias. Institucional*. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/proposta-de-reestruturacao-do-ciclo-comum-esta-em-fase-de-finalizacao>. Acesso em: 16 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Notícias. Vozes Latinas*. Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em: 12 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Notícias Vozes Latinas*. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/vozes-latinas3>. Acesso em: 20 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/plano-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 20 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *A UNILA. Sobre a UNILA. Institucional*. Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em: 4 abr. 2107.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Projeto Pedagógico do Ciclo Comum*, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Estatuto da UNILA*, 2012.

VALE a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas. *Jornal Opção*. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, p. 33-58, jan./jun. 2016.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, n. 30, v. 6, p. 1004-1054, 2007.

WALLERSTEIN, I. *The modern world-system*. Nova York: Academic Press, 2011. v. I, II e III.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, série Pensamiento Decolonial, 2017. p. 17-45.

WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. *In*: C. WALSH (org.). Tomo I: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: CAB – Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

WELSCH, W. Transculturality – the puzzling form of cultures today. *In*: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (org.). *Spaces of culture: city, nation, world*. Londres: Sage, 1999. p. 194-213.

WIKIPEDIA. A guerra do futebol. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_do\\_Futebol](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Futebol). Acesso em: 27 jan. 2018.

WIKIPEDIA. Língua crioula haitiana. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua\\_crioula\\_haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_crioula_haitiana). Acesso em: 1 fev. 2018.

WIKIPEDIA. A revolução haitiana. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Haitiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Haitiana). Acesso em: 13 nov. 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.

# DOS SERTÕES PARA AS FRONTEIRAS E DAS FRONTEIRAS PARA OS SERTÕES

POR UMA TRAVESSIA TRANSLÍNGUE E DECOLONIAL NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ADICIONAL



**EDUNILA**

Editora da  
Universidade Federal da  
Integração Latino-Americana

EDUNILA - Editora Universitária  
Av. Tancredo Neves, 6731 - Bloco 4  
Caixa Postal 2044  
Foz do Iguaçu - PR- Brasil  
CEP 85867-970

Fones: +55 (45) 3522-9832 | 3522-9843 |  
3522-9836

editora@unila.edu.br  
www.unila.edu.br/editora