

CRUZANDO FRONTEIRAS

OS ESTUDOS CULTURAIS, A SOCIOLINGÜÍSTICA E AS
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM REGIÕES FRONTEIRIÇAS



Organizadores

Angelise Fagundes
Marcus V. L. Fontana
Eliana Sturza
Liliana Daviña



Pedro & João
editores

Cruzando Fronteiras

**os estudos culturais, a sociolinguística e as
políticas linguísticas em regiões fronteiriças**



Pedro & João
editores

PARECERISTAS AD HOC

Esta obra contou com a revisão e o parecer dos seguintes pesquisadores:

Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira, Profa. Dra. - UFAL

Andrea Silva Ponte, Profa. Dra. - UFPB

Ariel Matías Blanco, Prof. Dr. - UNILA

Cibele Krause Lemke, Profa. Dra. - UNICENTRO

Cora Elena Gonzalo Zambrano, Profa. Dra. - UERR

Fabricio Paiva Mota, Prof. Dr. - UFS/UFRR

Glenda Heller Cáceres, Profa. Dra. - UFPR

Javier Eduardo Silveira Luzardo, Prof. Dr. - UFPEL

João Paulo Ferreira Tinoco Machado, Prof. Dr. - UFMS

Rejane Beatriz Fiepke Carpenedo. Profa. Dra. - S.M.E. Novo Machado

Rejane Bueno, Profa. Dra. - UNILA

Teresa Escher, Profa. Esp. - UNaM

Valeska Gracioso Carlos, Profa. Dra. - UEPG

A todas e todos, os agradecimentos dos organizadores.

Angelise Fagundes (UFFS)
Marcus V. L. Fontana (UFFS)
Eliana Sturza (UFSM)
Liliana Daviña (UNaM)
Organizadores

Cruzando Fronteiras

os estudos culturais, a sociolinguística e as
políticas linguísticas em regiões fronteiriças

Financiamento:




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Angelise Fagundes; Marcus V. L. Fontana; Eliana Sturza; Liliana Daviña [Orgs.]

Cruzando Fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 340p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-625-1348-4 [Impresso]

978-65-265-1349-1 [Digital]

1. Estudos culturais. 2. Sociolinguística. 3. Políticas linguísticas. 4. Região de fronteira. I. Título.

CDD – 410/370

Arte da Capa: Marcus V. L. Fontana com finalização técnica de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Agradecimentos

Nosso primeiro e mais efusivo agradecimento dirige-se às pesquisadoras e aos pesquisadores que acreditaram na realização desta obra e dedicaram seu tempo, seu esforço e sua dedicação a escrever cada um dos capítulos que a compõem. Trata-se de um grupo muito qualificado que tem dedicado anos a pesquisas em regiões fronteiriças e suas contribuições trazem valiosas percepções para um melhor entendimento das relações que se estabelecem nesses entrelugares.

Queremos, também, reiterar os agradecimentos às e aos colegas que se dispuseram a revisar os capítulos do livro como pareceristas *ad hoc*. Assim como os autores e as autoras, cederam seu tempo e sua experiência para qualificar o trabalho, que tornou-se ainda mais precioso após seu olhar atento.

Especial agradecimento endereçamos ao querido poeta Douglas Diegues. Reconhecidíssimo em todos os meios por suas produções literárias sem par, em especial por suas criações em portunhol selvagem e por seus estudos envolvendo a língua, a poesia e a cultura guarani, Diegues é um fronteiro de corpo e alma e não poderíamos desejar alguém melhor para apresentar esta obra. Não temos adjetivos suficientes para enaltecer a gentileza do poeta, que dedicou seu precioso tempo para ler o livro e escrever seu prefácio em portunhol selvagem. Seu carinho e sua presteza muito nos honram.

Não podemos nos esquecer, tampouco, do agradecimento à Universidade Federal da Fronteira Sul pelo financiamento à presente obra, vinculada ao projeto “Formação de professores de línguas desde y con las fronteras: mapeamento das línguas e contatos linguísticos na/da região de abrangência da UFFS, campus Cerro Largo”, coordenado pela Profa. Dra. Angelise Fagundes, e contemplado conforme Edital de Resultado 717/GR/UFFS/2022.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos a você, leitor, leitora, por dedicar seu tempo a nos ler. Sem você, nosso trabalho não teria sentido. Esperamos que goste e que, em breve, possa também unir-se a este grupo para intercambiar saberes e ampliar nossa rede.

Fuerte abrazo desde las fronteras de este mundo.

As organizadoras e o organizador

Prefácio

Estamos sempre en las fronteras. El ser humano es un ser frontero, porque está siempre en la frontera entre la vida y la muerte. Nesse sentido, viver é uma experiência de fronteras.

Las fronteras tem una geografia própria. La línea divisoria non es una linha, mas um vazío, una espécie de lacuna que se estabelece entre um país y outro, mas también entre una lengua y outra, una cultura y otra, um ser y otro, uma palabra y outra.

Las fronteras están por todas las partes, entre as coisas e os seres, entre os seres e os seres, entre os seres e as coisas, entre as coisas e as coisas. La flor que brota de la bosta de las vacas, el portunhol selvagem, brota nessa lacuna entre os lugares, os seres e as coisas.

Fronteiras sempre no plural, porque non existe uma única fronteira, ou uma lacuna única, ideal. Lacunas salvajes, civilizadas, románticas, surrealistas, fascinantes, perigosas, quem diria, atualmente las fronteras y lo fronterizo ocupam um lugar relevante no campo das pesquisas e estudos universitários no Brasil e em várias partes do mundo.

Neste livro, que reúne mais de 200 páginas de trabajos cuyo tema central son las fronteiras latinoamericanas y seus mundos, los investigadores tratam de comprender los fenómenos lingüísticos relacionados a los fenómenos sociales que se manifestam de maneira particular en esas lacunas entre las identidades, las línguas, los modos de ser, la vida y la muerte.

En los trabajos publicados neste libro, podemos conocer mejor las particularidades de cada uno de los lados de las fronteiras estudados pelas pesquisadoras y por los investigadores, las diferencias y las afinidades, los repertórios, las particularidades de las dinâmicas, los mundos lingüísticos. También son levados em conta los diccionários que brotam dessas lacunas, las formaciones de híbridos fonéticos, las discriminaciones, las combinatorias

interfronterizas, la vitalidade de los mundos lingüísticos que brotam com forza vegetal de um e do outro lado de las fronteiras.

También son abordadas las cuestiones pedagógicas nel ámbito de las fronteras, assim como son consideradas la riqueza y simplicidad compleja de los usos cotidianos da linguagem como por exemplo el portunhol en la vida social y en la literatura.

Para mim, las fronteras apresentadas neste libro son también impagábelles fontes de inspiración.

Douglas Diegues¹

Frontera Selvagem, 2024.

¹ Douglas Diegues é um poeta brasileiro, reconhecido internacionalmente por sua obra incomum escrita em uma interlíngua que rompe as fronteiras entre o português, o espanhol e o guarani, a que batizou portunhol selvagem. É autor de obras como “Dá gosto andar desnudo por estas selvas: sonetos salvajes” (2002), “Tudo lo que você non sabe es mucho más que todo lo que você sabe” (2015) e “Era uma vez en la Fronteira Selvagem” (2019).

Apresentação

Querida leitora, querido leitor, a obra que você tem em mãos é resultado do esforço de muitas outras mãos, mentes e corações e só pôde ser materializada graças ao financiamento da Universidade Federal da Fronteira Sul, proporcionado pelo apoio ao projeto *Formação de professores de línguas desde y con las fronteras: mapeamento das línguas e contatos linguísticos na da região de abrangência da UFFS, campus Cerro Largo*, coordenado pela Profa. Dra. Angelise Fagundes, e contemplado conforme Edital de Resultado 717/GR/UFFS/2022.

O livro conta com 15 capítulos divididos em 4 seções. Na primeira seção, *Línguas e identidades fronteiriças*, as autoras trazem textos que abordam as línguas em circulação em parte das fronteiras entre Brasil e Argentina e revelam algo das constituições identitárias dos fronteiriços a partir dessas línguas. O capítulo de abertura, *Dicionários compartilhados: o repertório bi/multilíngue dos falantes fronteiriços*, escrito por Eliana Rosa Sturza, da Universidade Federal de Santa Maria, analisa a produção de dicionários elaborados por alunos de escolas públicas em regiões de fronteira do Brasil com a Argentina. Esses dicionários, como o “Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira I e II” e o “Dicionário Comunitário de Língua Compartilhada”, registram palavras e expressões de uso coloquial, revelando a vitalidade e a diversidade linguística da fronteira.

No capítulo *Encuentro transfronterizo de lenguas: portugués y español*, Ivone Carissini da Maia, da Universidad Nacional de Misiones, explora o fenômeno do português hispanizado falado em Misiones, Argentina. Conhecido como portunhol ou brasileiro, este dialeto é resultado da interação entre falantes brasileiros e o contexto sociocultural argentino. A autora destaca a ausência de ensino formal e o uso exclusivamente oral desta língua, que evolui

livremente e preserva traços do português brasileiro, adaptando-se e transformando-se em contato com o espanhol.

Diversidad lingüística y construcción de identidades: un estudio en la frontera de Misiones entre hablantes de portugués, portuñol y español é o tema abordado por Silvina Cecilia Méndez e Violeta Rocío Itatí Flores, também da Universidad Nacional de Misiones. Este estudo foca na complexa dinâmica da diversidade linguística em Misiones, onde o português, o portunhol e o espanhol coexistem. Por meio de entrevistas orais e escritas, as autoras investigam como as identidades linguísticas são construídas neste contexto multilíngue, evidenciando a tensão entre a legitimidade e a valorização das diferentes línguas em uso.

Patricia Stephanie Lorena Nuñez, da Universidad Nacional de Misiones, em *Actitudes lingüísticas y valoración social sobre el Portugués de Misiones (PDM): la mirada de hablantes bilingües y monolingües de la comunidad de Panambí*, realiza um estudo sociolinguístico sobre as atitudes e valorações sociais em relação ao Português de Misiones. A autora analisa como os falantes bilíngues e monolíngues de Panambí percebem e valorizam esta variedade linguística, destacando a complexidade sociolinguística e a importância do PDM nas atividades comunicativas cotidianas.

Fechando a primeira seção, no capítulo *Literatura oral transfronteriza: tejida en las voces de las comunidades de habla portuguesa*, Claudia Floriana Núñez e Ivone Carissini da Maia exploram a literatura oral das comunidades bilíngues em Misiones, especialmente na região do Alto Uruguai. O foco está na transcrição e análise de textos orais que refletem a interação cultural e linguística entre o português de Misiones e o espanhol, ressaltando a importância dessas narrativas na construção da identidade e nos fenômenos sociais das comunidades fronteiriças.

Na segunda seção, *Educación e pluri/multilingüismo*, em mais cinco capítulos, a obra procura capturar as implicações pedagógicas do multilingüismo das fronteiras e do plurilingüismo de seus habitantes. Ainda estão presentes as fronteiras Brasil-Argentina, mas os capítulos expandem horizontes, abarcando a Tríplice Fronteira de

Foz do Iguaçu (Argentina-Brasil-Paraguai), a Tríplice Fronteira do Alto Solimões (Brasil-Colômbia-Peru) e as fronteiras Brasil-Bolívia. O capítulo 6, intitulado *Alfabetización semiótica: trazos para paisajes de bordes*, escrito por Raquel Alarcón, da Universidad Nacional de Misiones, compartilha postulados semióticos que apoiam processos de alfabetização inicial em contextos escolares fronteiriços. A autora valoriza a continuidade entre a oralidade e a escrita, utilizando uma metodologia lúdica e interativa para facilitar a transição das crianças para o ambiente escolar.

No capítulo *Chachalacas, español para niños y la enseñanza del español como segunda lengua para niños en Foz de Iguazú*, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro e Mayra Alejandra Bernal Huertas, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, discutem as políticas linguísticas e educacionais em Foz do Iguaçu. As autoras apresentam a iniciativa "Chachalacas", um curso de espanhol para crianças, e refletem sobre a importância de ensinar uma segunda língua em contextos multilíngues, destacando os desafios e as oportunidades encontradas na implementação dessa proposta educativa.

Educación para o plurilinguismo na fronteira entre Brasil e Argentina: desafios e oportunidades é o tema abordado por Cristiane Horst e Marcelo Jacó Krug, da Universidade Federal da Fronteira Sul, e Claudia Bergamini, da Universidade de São Paulo. Este capítulo explora a diversidade linguística e cultural nas fronteiras Brasil-Argentina, propondo uma formação que desenvolva competências plurilíngues e interculturais. Os autores enfatizam a importância da conscientização linguística e das abordagens plurais no ambiente escolar, destacando oportunhol como língua identitária da região.

Suzana Vinicia Mancilla Barreda, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Mariana Vaca Conde, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL/UFMS., no capítulo *Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá*, analisa a gestão das línguas em escolas públicas das

idades gêmeas de Puerto Quijarro e Corumbá. A autora apresenta uma pesquisa qualitativa que revela as peculiaridades e desafios da educação multilíngue nessa região, discutindo iniciativas como o Workshop de Educação na Fronteira e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

No capítulo *Vozes da docência e multilinguismo nas fronteiras do Alto Solimões*, último da segunda seção, Luana Ferreira Rodrigues, da Universidade Federal do Amazonas, discute a formação de professores de línguas na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. A autora analisa as experiências docentes e a ausência de formação continuada, destacando a importância de promover uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural proporcionada pelo fluxo transfronteiriço.

A terceira seção, *História e memória das fronteiras*, é composta por dois capítulos que lançam luz sobre documentos e memórias que constituem a História das fronteiras, em particular, Brasil-Uruguai e Argentina-Brasil. O texto de Marilene Aparecida Lemos (UFFS/UFRGS), cujo título é *A escravidão na fronteira Brasil-Uruguai: uma teorização discursiva da fronteira*, desenvolve uma teorização da fronteira a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD) materialista. Lemos investiga a escravidão na região fronteiriça entre o Uruguai e o Rio Grande do Sul, Brasil, durante o período entre a abolição da escravidão no Uruguai em 1842 e no Brasil em 1888. Utilizando documentos do Projeto Documentos sobre a Escravidão no Rio Grande do Sul, a autora analisa como o discurso sobre os negros e a escravidão contribuiu para a construção de fronteiras geopolíticas e simbólicas, considerando o escravo tanto como ativo econômico quanto como vítima em processos criminais. A pesquisa reflete sobre a comercialização de escravos e as complexas dinâmicas sociais e linguísticas que emergiram nesse contexto histórico.

Alejandro Di Iorio (UNaM), em seu capítulo *Memoria escrita de las lenguas europeas en Misiones: escenas escolares de inmigración*, investiga as relações entre o espanhol, como língua oficial, e as línguas de imigração europeias na província de Misiones,

Argentina. Baseando-se em memórias, autobiografias e relatos de imigrantes e seus descendentes, Di Iorio examina as experiências sociais e linguísticas dos eslavos, germânicos e nórdicos que chegaram à região na primeira metade do século XX. O autor analisa as tensões e complexidades das interações entre as línguas de origem e o espanhol, destacando o silenciamento e as resistências linguísticas. Através dessas narrativas, o estudo revela os conflitos interlinguísticos, as identidades em transição e as estratégias de preservação das línguas de origem, oferecendo uma compreensão mais ampla da trama sociolinguística de Misiones e de sua evolução histórica.

A quarta e última seção recebe o título de *Políticas linguísticas*. Nela, são reunidos três capítulos que, sob o pano de fundo das políticas linguísticas, procuram demonstrar as particularidades da formação docente em regiões fronteiriças e as possibilidades em torno da internacionalização universitária. O capítulo que inaugura esta seção intitula-se *Educador-puente: reflexões sobre a formação de professores de línguas na fronteira Brasil/Argentina* e tem como autores Angelise Fagundes e Marcus V. L. Fontana, da Universidade Federal da Fronteira Sul, junto com Emanuele Krewer e Raquel Ferraz Ramos, da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, os autores exploram a importância do professor de línguas como um agente político-linguístico em regiões fronteiriças e multilíngues, como as Missões, no noroeste do Rio Grande do Sul. A formação de professores é vista como um território de fronteiras, onde dimensões geográficas, linguísticas e interculturais se cruzam. O capítulo busca refletir sobre o papel transformador do educador dentro e fora da sala de aula, enfatizando a necessidade de uma formação que contemple as especificidades das zonas fronteiriças e promova a consciência do professor sobre seu papel como mediador e promotor de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural.

O capítulo 14, *Políticas lingüísticas y formación docente: el rol del docente de portugués como agente de cambio en el contexto misionero*, escrito por Violeta Rocío Itati Flores e José Luis Ramirez, da

Universidad Nacional de Misiones, aborda a formação de professores de português na província de Misiones, Argentina. Os autores discutem a importância do conhecimento das políticas linguísticas para a promoção da diversidade linguística e a construção de identidades linguísticas nos estudantes. O capítulo analisa o papel ativo do professor de línguas na implementação dessas políticas, destacando como suas decisões pedagógicas podem impactar significativamente a promoção da diversidade linguística. Além disso, o texto revisa criticamente os principais enfoques e debates no campo das políticas linguísticas aplicadas ao ensino de línguas, e examina o papel do professor como ator político e criador de políticas linguísticas no contexto educativo missioneiro.

O capítulo final, *Política linguística e internacionalização na fronteira Brasil-Uruguay: o caso da Prova de Proficiência de Português (ProPPor) no Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB)*, é escrito por Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques e Sara dos Santos Mota, da Universidade Federal do Pampa. Este estudo discute o Acordo de Cooperação Internacional entre o Instituto Uruguayo Brasileiro e a UNIPAMPA, que visa atender às demandas da região fronteira entre Artigas, Uruguai, e Quaraí, Brasil. O capítulo foca na Prova de Proficiência de Português (ProPPor), aplicada anualmente pela UNIPAMPA, e sua importância como ação de política linguística que promove a gestão da língua portuguesa e contribui para a internacionalização das instituições envolvidas. A ação fomenta a cooperação interinstitucional e destaca as potencialidades locais de internacionalização, além de valorizar a formação multicultural e plurilíngue dos alunos do Instituto Uruguayo Brasileiro.

Eis, portanto, um breve panorama do que guardam as próximas páginas. Esperamos que a leitura seja agradável e que desperte reflexões significativas, permitindo que o debate se amplie e que a comunidade de pesquisadores de fronteira torne-se cada vez mais abrangente, sólida e integrada.

Lista de figuras

Figura 1: PDM/Portugués de Misiones

Figura 2: lenguas de los padres

Figura 3: profesiones de los padres

Figura 4: lenguas maternas

Figura 5: percepciones sobre las lenguas

Figura 6: enseñar a los hijos

Figura 7: lengua materna y dominio de lenguas

Figura 8: realización de las lenguas en el cotidiano

Figura 9: opinión de los hablantes bilingües respecto al PDM

Figura 10: Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay

Figura 11: Identidad visual y mascota del proyecto

Figura 12: (Chacha)iconos temáticos

Figura 13: Localização geográfica Unipampa (campus Bagé e campus Jaguarão) e Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB)

Figura 14: notícia no portal da UNIPAMPA

Lista de quadros

Quadro 1: exemplos

Quadro 2: verbetes

Cuadro 3: ejemplos de préstamos

Cuadro 4: composición de palabras

Cuadro 5: usos del diminutivo

Quadro 6: Unidades educativas urbanas em período regular e integral, com destaque as escolas que ofertam língua espanhola

Quadro 7: Excerto de Matriz do Ensino Fundamental I Regular

Quadro 8: Excerto de Matriz Ensino Fundamental I Integral

Quadro 9: Unidades Educativas públicas urbanas de Puerto Quijarro e Arroyo Concepción

Quadro 10: Excerto da estrutura curricular do currículo base

Quadro 11: Processos-crime: reduzir à escravidão pessoas livres

Quadro 12: Processo nº 413, de 1854, e Processo nº 1571, de 1855

Sumário

Seção 1: Línguas e identidades fronteiriças

1. Dicionários compartilhados: o repertório bi/multilíngue dos falantes fronteiriços 23
Eliana Rosa Sturza
2. Encuentro transfronterizo de lenguas: portugués y español 43
Ivene Carissini da Maia
3. Diversidad lingüística y construcción de identidades: un estudio en la frontera de Misiones entre hablantes de portugués, portuñol y español 65
Silvina Cecilia Méndez; Violeta Rocío Itatí Flores
4. Actitudes lingüísticas y valoración social sobre el Portugués de Misiones (PDM): la mirada de hablantes bilingües y monolingües de la comunidad de Panambi 85
Patricia Stephanie Lorena Nuñez
5. Literatura oral transfronteriza: tejida en las voces de las comunidades de habla portuguesa 105
Claudia Floriana Núñez; Ivene Carissini da Maia

Seção 2: Educação e pluri/multilinguismo

6. Alfabetización semiótica: trazos para paisajes de bordes 129
Raquel Alarcón
7. Chachalacas, español para niños y la enseñanza del español como segunda lengua para niños en Foz de Iguazú 145
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro; Mayra Alejandra Bernal Huertas

- | | |
|---|-----|
| 8. Educação para o plurilinguismo na fronteira entre Brasil e Argentina: desafios e oportunidades
<i>Cristiane Horst; Marcelo Jacó Krug; Claudia Bergamini</i> | 165 |
| 9. Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá
<i>Suzana Vinicia; Mancilla Barreda; Mariana Vaca Conde</i> | 187 |
| 10. Vozes da docência e multilinguismo nas fronteiras do Alto Solimões
<i>Luana Ferreira Rodrigues</i> | 209 |

Seção 3: História e memória das fronteiras

- | | |
|---|-----|
| 11. A escravidão na fronteira Brasil-Uruguaí: uma teorização discursiva da fronteira
<i>Marilene Aparecida Lemos</i> | 229 |
| 12. Memoria escrita de las lenguas europeas en Misiones: escenas escolares de inmigración
<i>Alejandro Di Iorio</i> | 247 |

Seção 4: Políticas linguísticas

- | | |
|--|-----|
| 13. Educador-ponte: reflexões sobre a formação de professores de línguas na fronteira Brasil/Argentina
<i>Angelise Fagundes; Marcus V. L. Fontana; Emanuele Krever; Raquel Ferraz Ramos</i> | 267 |
| 14. Políticas lingüísticas y formación docente: el rol del docente de portugués como agente de cambio en el contexto misionero
<i>Violeta Rocío Itati Flores; José Luis Ramirez</i> | 293 |

15. Política linguística e internacionalização na fronteira Brasil-Uruguay: o caso da Prova de Proficiência de Português (ProPPor) no Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB) <i>Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques; Sara dos Santos Mota</i>	307
Sobre as autoras e os autores	325
Índice remissivo	337

Seção 1

Línguas e identidades fronteiriças
Lenguas e identidades fronterizas

Dicionários compartilhados: o repertório bi/multilíngue dos falantes fronteiriços

Eliana Rosa Sturza - UFSM

Introdução

Tomar a fronteira como espaço bi/multilíngue é olhar para sua configuração geopolítica e social, para a natureza das interações e para os fluxos cotidianos de gente que vem e que vai cruzando, imigrando, transitando de um lado a outro dos territórios, por diferentes razões e com propósitos variados. Qualquer pesquisa que se refira à fronteira como cenário, sendo ela o próprio objeto da investigação, está constantemente buscando desvendá-la nas suas contradições e nas suas identificações, sobretudo, quando se trata de abordar fronteiras entre estados nacionais, separadas também por suas línguas oficiais, no caso das fronteiras Brasil-Argentina, “o espanhol e o português com seus expressivos simbolismos enquanto...” línguas nacionais.

O arco sul das fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul seguramente é a área com maior densidade populacional e apresenta uma significativa diversidade linguística. Esta realidade, ainda que pouco descrita, contribui para que a identifiquemos como um vasto espaço bi/multilíngue. Nesta perspectiva, considera-se que o repertório linguístico dos fronteiriços não se restringe à língua portuguesa, tal como veremos nos dicionários objetos de análise neste trabalho. Ele se relaciona à variedade de grupos étnicos e linguísticos que vivem nas zonas de fronteira abarcadas pelo arco sul. Os dicionários revelam como um grupo de palavras e expressões, em várias línguas, compõem esse repertório tanto pela significação afetiva e familiar dos falantes

como pela própria condição de serem habitantes de regiões localizadas nos limites das fronteiras geopolíticas.

Compreender o que está contido pelas bordas, pelos limites que se impõem como definidores da fronteira geopolítica é um desafio e é um exercício de reflexão instigante, pois cada fronteira é uma história, um modo de viver, de existir e de falar.

Neste capítulo, sobremaneira, o objetivo é tratar das fronteiras a partir do cenário linguístico que as caracterizam. Considera-se, portanto, as línguas praticadas pelos fronteiriços nas suas relações interpessoais cotidianas as quais se sustentam pela existência de práticas sociais da fronteira, intensificadas por trocas e por contatos. Interações produzidas por dinâmicas que organizam o cotidiano de quem vive na fronteira. Os verbetes dos dicionários constituem uma amostra atual do repertório linguístico dos fronteiriços nas condições sócio-históricas e culturais da fronteira em questão.

A fronteira em questão e as línguas

A fronteira delimitada é uma invenção. O traçado imaginário, simbolizado em marcos de concreto ao longo da linha divisória, é a concretude desta invenção. À revelia dos artifícios criados para separar territórios, as populações transitam, se movem, interagem, portanto, a mobilidade caracteriza o modo de habitar territórios fronteiriços, como no caso de fronteiras secas, conurbadas e/ou de cidade gêmeas, o que possibilita que as divisas geopolíticas sejam permeáveis. Diferentes pessoas e grupos étnicos cruzam sobre as linhas divisórias por necessidades de trabalho, para realizar negócios, por interações interpessoais e familiares estabelecidas, entre tantas outras razões. A fronteira é assim movimento, e é movimentada. Esta dinâmica é fundamental para aproximações, neste ir e vir das travessias cotidianas dos fronteiriços ou de pessoas vindas de diferentes lugares, promovem-se contatos frequentes e trocas determinantes o que a tornam ainda mais porosa.

Neste cenário da vida cotidiana dos fronteiriços, há um conjunto de línguas que, pouco ou quase nada, são visíveis. Algumas se fazem presentes na paisagem (o português, o inglês, o espanhol), outras de modo indireto na culinária (italiano, alemão, polonês, árabe, russo) ou nas festas populares e nos rituais religiosos (italiano, polonês, alemão, ucraniano). No entanto, verifica-se que nem sempre são identificadas como línguas diferentes, como veremos pelos verbetes dos dicionários, apresentam-se no modo de falar dos fronteiriços como já incorporadas na variedade linguística do português gaúcho. Este processo nos mostra ainda que existe um modo de falar misturado, variado, atravessado; constituem-se em práticas linguísticas que buscam estabelecer interações comunicativas no contexto comunitário e fronteiriço.

O quadro que se vislumbra leva a uma questão relevante, que vez e outra se coloca, quando abordamos sobre as línguas e as variedades linguísticas do português e do espanhol usadas pelos falantes fronteiriços. Entre as perguntas, temos: o quanto é significativa a presença de outras línguas na formação de uma variedade do português de fronteira? Quais línguas conformam este espaço bi/multilíngue e de que forma elas se relacionam com o português?

Esta proposta busca demonstrar como se constitui o espaço bi/multilíngue da fronteira, a partir de uma amostra do repertório linguístico dos fronteiriços, tomando os dicionários como referência. Os dicionários foram elaborados por estudantes de escolas localizadas em dois municípios brasileiros na fronteira do Brasil com a Argentina. Neste sentido, considera-se que a fronteira é um espaço de contatos, de assimilações, empréstimos, de incorporação de variedades de palavras e expressões que remetem à história das comunidades e dos falantes de diversas línguas: espanhol, alemão, italiano, polonês, russo, ucraniano, entre outras.

O corpus de referência que se utilizará para exemplificar as línguas configura o que se está nomeando como espaço bi/multilíngue da fronteira mencionada, e são dois dicionários: o

Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira - DCLF, de autoria de estudantes de duas escolas públicas brasileiras do município de Itaqui, o qual se localiza na região oeste do Rio Grande do Sul e limita com os municípios de Alvear e La Cruz, da província de Corrientes, no leste argentino. Ambas escolas estavam vinculadas ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira-PEIF, e foram publicados no ano de 2016; E o *Dicionário Comunitário de Língua Compartilhada. Palavras e expressões de uso coloquial em região de fronteira e de colonização mista - DCLC*, elaborado por alunos de uma escola estadual do município de Novo Machado, no lado brasileiro, e que se situa na região noroeste do Rio Grande do Sul, zona de fronteira com municípios da região nordeste da Argentina, no caso com Colonia Aurora, departamento 25 de Mayo, na província de Misiones.¹

Os instrumentos linguísticos em questão, considerando a procedência e o local onde vivem os autores, sinaliza-nos para a composição bi/multilíngue dessas fronteiras, no qual ainda se praticam línguas outras que não apenas o português. Os autores são jovens entre 12 a 15 anos, com modos de falar que demonstram ao mesmo tempo uma tendência a atualizar o léxico, pelas práticas linguísticas da sua geração e, também, por uma tendência de manutenção de palavras e expressões aprendidas no contexto familiar e comunitário. Os dicionários nos possibilitam uma interpretação da fronteira pelas práticas linguísticas que conformam o espaço fronteiro das duas regiões nas quais vivem os autores dos dicionários e ao mundo da fronteira a que se referem os verbetes apresentados.

Os dicionários e os contextos de produção

O primeiro dicionário, *Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira* resulta de um trabalho coletivo de um grupo de alunos

¹ O município de Novo Machado está distante cerca de 10 Km da linha de fronteira, no entanto, duas comunidades rurais (Estação Barra funda e Pratos) estão mais próximas da divisa do Brasil com Argentina, que é o Rio Uruguai, o mesmo rio que separa o município de Itaqui do município de Alvear, mais ao sul.

dos anos finais do ensino fundamental pertencentes a duas escolas municipais da cidade brasileira de Itaqui, “Vicente Solés” e “Otávio Silveira”, fronteira com a cidade argentina de Alvear.² O trabalho de elaboração do dicionário iniciou-se no ano de 2014, com a participação de alunos do Curso de Letras vinculados ao Programa PET/Letras, e foi publicado no ano de 2016. Durante o período no qual foram produzidos os dois volumes do dicionário, as escolas desenvolviam ações no âmbito do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).³

A elaboração desses volumes fez parte de um conjunto de atividades que buscava dar protagonismo para a escola localizada na fronteira, promovendo-se, ao mesmo tempo, práticas de integração educacional via parcerias com escolas das cidades de La Cruz e Alvear⁴. As atividades desenvolvidas nas escolas buscavam valorizar as dinâmicas existentes na fronteira para intensificar o processo de integração regional, reconhecendo-a como espaço geográfico, social e cultural.

Os dois volumes apresentam verbetes com definições, sinônimos e exemplos bem como ilustrações, com desenhos e fotografias, feitas pelos autores com a finalidade de complementar as exemplificações dadas aos verbetes por meio de imagens. Deste modo, o repertório linguístico que se apresenta através dos verbetes diz sobre os sentidos e os usos de palavras e expressões que compõem um conjunto de léxicos da língua de fronteira, em uma fronteira na qual predomina a relação entre o português e o espanhol. Vale ressaltar que a geografia desta região acresce

² Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira tem versão impressa e está disponível para consulta no repositório da Universidade Federal de Santa Maria. <https://ufsm.br/r-1-26730>

³ Essas duas escolas foram pioneiras na implementação do Projeto das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira – PEIBF, no ano de 2006, antes da criação do Programas das Escolas Interculturais de Fronteira, no ano de 2012.

⁴ A cidade de La Cruz está cerca de 10 km de distância da margem do rio, onde se localiza também a cidade de Alvear no lado argentino, essa localizada em frente à cidade brasileira de Itaqui.

aspectos do ambiente ao universo de léxicos: o relevo do território, a atividade econômica, destacadamente rural e campesina, o clima similar e as manifestações culturais relacionadas ao chamado mundo gauchesco do Pampa.

O DCLF contém um conjunto de verbetes no qual o campo lexical se relaciona com as dinâmicas da sociedade fronteiriça dessa região ressaltando o modo de vida do gaúcho, suas lidas, costumes, alimentação e ao que se conhece como “tradições gaúchas”. Este universo de palavras e expressões gauchescas ou relativas ao gaúcho ilustra claramente a vivência rural dos autores, pela cultura local e regional, pelo estilo de vida e trabalho de quem habita dentro do território definido pelo bioma do Pampa. Essa relação aparece marcada nas definições dos verbetes, tal como vemos nestes exemplos:

1. **Minuano:** vento frio que vem do Sudoeste.

2. **Pilcha:** vestimenta gaúcha; roupa do gaúcho para ir a um baile

3. **Guampa:** espécie de cantil em que o gaúcho toma a canha

4. **Arroz de china:** comida típica gaúcha

5. **China:** mulher do gaúcho

6. **Pampa:** campo

O contexto, portanto, está significado nos verbetes que, por sua vez, nos sinalizam sobre como está constituído o repertório linguístico destes jovens. Dados apresentados por Volkmer (2011) mostram que na segunda metade do século XIX, o município de Itaqui contava com uma população de cerca de três mil habitantes, além de brasileiros, nesta época, também recebeu grupos de imigrantes europeus, com destaque para espanhóis, italianos, alemães e franceses, perfazendo cerca 20% da população.

A chamada metade sul do Rio Grande do Sul, que integra a região sul e oeste é zona de latifúndios, de baixa densidade demográfica e de expressiva desigualdade social, além de forte conservadorismo nas práticas econômicas e nos costumes. Tal característica vai estar bem evidenciada nos léxicos selecionados pelos estudantes, pois esses jovens na sua maioria são oriundos de famílias

mais pobres, trabalhadores do campo, pequenos negociantes de fronteira, pescadores, empregados rurais e domésticos.

Atualmente, a chamada Metade Sul do Rio Grande do Sul apresenta-se como uma região em profundo processo de estagnação, inclusive enquadrado em programas de desenvolvimento regional, em âmbito nacional. No contexto das desigualdades regionais, a Metade Sul apresenta uma situação ímpar no Estado, onde as estruturas produtivas são totalmente diferentes da Metade Norte do Rio Grande do Sul. No decorrer da evolução histórica, o desenvolvimento da Metade Sul delinea-se numa região onde predomina a pecuária e posteriormente a lavoura de arroz, o que caracteriza esta área como predominantemente agrária. (Coronel; Alves; Amaral e Silva, 2007, p. 28)

Estas condições sócio-históricas da Metade Sul se revelam na escolha das palavras e expressões para compor os verbetes, nos sentidos a eles atribuídos e nos exemplos. Além disso, Itaqui é um município encravado sobre as margens do rio Uruguai, limite natural com o território argentino e tem uma economia baseada nas atividades de pesca, de agricultura e de pecuária.

O conjunto de verbetes e suas imagens ilustrativas desenham o que Camblong (2014) identifica como sendo a “Semiosfera Fronteriza”. A esfera que está circundada pelas zonas de fronteira de Brasil e Argentina configura este território fronteiriço, reunindo o lá e o cá, é uma semiosfera carregada de simbolismos, de referências locais, muitas vezes, só compreensíveis por quem pertence a este contexto. Ademais pesa sobremaneira no imaginário dos fronteiriços o fato dessa região de fronteira ter sido palco de antigas disputas no processo de demarcação dos limites geopolíticos, ter sido território das Missões e, posteriormente, ter sido lugar de defesa da soberania nacional. A exemplo desta herança, menciono o verbe “estância”.⁵

⁵ A palavra “estância” para descrever “um lugar no campo” remonta ao nome dado às áreas de criação de gado, instituída pelos Jesuítas no sistema de divisão

Verbetes: **Estância**

Definição: lugar no campo

Sinônimo: fazenda

Exemplo: Vamos passar o final de semana na estância do vovô.

O *Dicionário Comunitário de Língua Compartilhada. Palavras e Expressões de Uso Coloquial em Região de Fronteira e de Colonização Mista* - DCLC foi elaborado por alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Antônio Barella, da cidade de Novo Machado. Esse município está localizado na região noroeste do Rio Grande do Sul, zona de fronteira que limita com o território nordeste da Argentina, divisa com o município de Colonia Aurora, localizado no departamento 25 de Mayo, na província de Misiones. Embora o município de Novo Machado não esteja localizado sobre a linha divisória, a divisa é o Rio Uruguai, há duas comunidades rurais localizadas mais próximas das imediações do rio: Estação Barra Funda e Pratos.

Esta correspondência dos municípios em ambos lados da fronteira é diferente da natureza geográfica dada à fronteira Itaqui-Alvear, consideradas cidades-gêmeas. Ambos municípios Novo Machado⁶ e Colonia Aurora se desenvolveram a partir de colônias de imigração, comunidades rurais muitas vezes isoladas e com pouca comunicação com os centros urbanos. Além disso, apresentam uma baixa densidade demográfica, são populações com menos de 10 mil habitantes. Na apresentação do DCLC informa-se que 67, 5% dos alunos da escola vivem em zona rural.

As razões que sustentam o trânsito fronteiriço, em ambas fronteiras, são as mesmas: pequenos negócios, comércio de

dos campos para a pecuária durante o período das Missões. Quando as áreas de domínio das Missões passaram a pertencer aos portugueses, estas estâncias foram sendo ocupadas e ampliadas com novos proprietários, na sua maioria, militares a serviço do Império Português, dando origem inclusive aos grandes latifúndios da metade Sul do Rio Grande do Sul.

⁶ O território do hoje município de Novo Machado pertenceu primeiro à Santa Rosa, posteriormente à Tucunduva, município do qual se emancipou em 1992.

mercadorias para revenda ou abastecimento familiar, trabalhos temporários. O acesso à escola brasileira por crianças e jovens argentinos de Colonia Aurora, ocorre em razão dos benefícios oferecidos na escola brasileira, como alimentação, materiais e uniforme. Frequentar a escola do lado brasileiro possibilita aos estudantes argentinos seguirem seus estudos em anos posteriores, neste sentido, esse acesso é uma especificidade desta fronteira. As melhores condições de educação e saúde tornam-se atrativos para as travessias frequentes, constantes e cotidianas, somando-se àquelas dinâmicas fronteiriças tradicionalmente estabelecidas.

Do ponto de vista da situação linguística, a região noroeste é seguramente o espaço fronteiriço mais multilíngue do Rio Grande do Sul, pois há três momentos históricos que o determinam: primeiro - território de domínio espanhol com as Missões Jesuíticas que o ocuparam durante Século XVII e Século XVIII e a catequização de indígenas guaranis que viviam nas Reduções; segundo - o vazio populacional posterior a saída dos jesuítas levou à ocupação e controle militar da região por parte do império português; terceiro - a chegada de levas de imigrantes alemães, italianos, poloneses, russos, ucranianos entre outras etnias, que ocuparam a região e impulsionaram sua economia, baseada em pequenas colônias (STURZA & FAGUNDES, 2022). Toda esta situação social é também a da diversidade linguística, tal como aparece em registros feitos pelos jovens na seleção dos verbetes que compõem o DCLC.

É importante levar em conta que em quase toda região noroeste há municípios pequenos que surgiram a partir de comunidades rurais surgidas de antigas colônias de imigração instituídas desde o final do século XIX. No caso de Colonia Aurora, no lado argentino, principalmente com a chegada de poloneses e alemães, além de brasileiros que atravessaram o rio em busca de melhores condições para o desenvolvimento de suas atividades agrícolas, como a exploração da erva mate, cultivo de tabaco, milho, soja e arroz⁷.

⁷ <https://www.primeraedicion.com.ar/nota/100582671/aniversario-colonia-aurora/>

Tanto Colonia Aurora como Novo Machado estão a uma distância de cerca de 10km da linha divisória, são municípios com índices demográficos e perfis socioeconômicos parecidos.

As práticas da vida social, cultural e religiosa das diferentes etnias que compõem este espaço fronteiriço tão multilíngue se materializada nas palavras que fazem parte do conjunto de verbetes do dicionário, tal como vemos nestes exemplos:

Filó: Reunião numa comunidade italiana e cada família leva um prato com alimento para ser repartido.

Kerbfest: Festa típica da cultura alemã

Borscht: sopa feita de legumes em que a beterraba e o repolho são ingredientes principais. Prato comum dos colonizadores alemães, russos, ucranianos e poloneses.

Reviro: comida típica argentina, massa frita, com ovos e leite.

O campo lexical predominante nos exemplos é o da vida familiar e comunitária, campo no qual predominam verbetes em outras línguas. A diversidade linguística explicitada nesses verbetes demonstra, ainda, a existência de um forte sentimento de pertença dos estudantes às suas identidades étnicas e culturais. Este último aspecto é o mais determinante sobre as diferenças no conjunto de verbetes do dicionário elaborado pelos estudantes da escola de ensino médio do Novo Machado em relação ao dicionário elaborado pelos estudantes das escolas da cidade de Itaqui.

Os dois dicionários apresentam, portanto, os fenômenos linguísticos que caracterizam o funcionamento das línguas, como elas circulam no espaço fronteiriço e como está constituído o repertório linguístico dos falantes, a partir de como palavras e expressões se tornam verbetes da língua compartilhada.

Uma amostra do repertório linguístico dos fronteiriços

A produção dos dicionários por autores locais instrumentaliza o conhecimento epilinguístico dos falantes fronteiriços. Entende-se

por epilinguístico conforme propõe Auroux (1992), aquele conhecimento do uso da língua, que advém de saber falar uma língua, das práticas linguísticas dos falantes. Neste sentido, a escolha dos verbetes se pauta pelo uso coloquial de palavras e expressões que fazem parte de um conjunto de léxicos em circulação nas práticas linguísticas cotidianas dos jovens. Em alguns casos, eles reconhecem a procedência da palavra e da expressão porque são empréstimos das línguas de imigração: italiano, alemão, polonês. Em relação ao espanhol, verifica-se palavras e expressões relacionadas ao contato social, à cotidianidade das relações transfronteiriças.

A consciência epilinguística dos falantes se revela nos significados atribuídos e nos efeitos semânticos e pragmáticos tanto na descrição do uso do verbete, quando o definem, bem como na exemplificação onde explicitam em que práticas sociais e comunicativas esses significados funcionam. Os modos de falar no contexto de certas práticas sociais mostram que há usos de diversas línguas, ou seja, de línguas às quais os estudantes estão expostos; São línguas que circulam no espaço compartilhado, de um repertório que é um mosaico de línguas, representado por palavras, expressões e construções linguísticas mescladas, assimiladas, adaptadas ou emprestadas.

Pode-se afirmar, ainda, considerando os dicionários como uma amostra do repertório linguístico de falantes fronteiriços jovens, que a incorporação de tais palavras e expressões ao português que falam constitui, por sua vez, uma variante do Português Gaúcho da Fronteira -PGF usada por eles. De acordo com Trindade, Behares e Fonseca (p.17, 1995) existe “um conjunto de falares fronteiriços, que chamaremos Português Gaúcho da Fronteira -PGF.”⁸

⁸ Estes autores ao realizaram uma pesquisa sobre a situação linguística na fronteira Brasil - Uruguai, por primeira vez, designam o português das zonas de fronteira do extremo Sul do Brasil como uma variante do português gaúcho.

Observa-se, ainda, a naturalização da presença de outras línguas no conjunto lexical dos falantes, de tal modo que nem sempre se explica no verbete qual a procedência da palavra. Em outros casos, observa-se a ocorrência de empréstimos linguísticos e a mistura das línguas, fenômenos favorecidos pela condição geopolítica, social e cultural das duas fronteiras. No Quadro 1, quatro exemplos presentes em ambos dicionários.

Quadro 1: exemplos

DCLF	DCLC
Sestear: dormir depois do almoço, à tarde	Tirar uma sesta: tirar uma soneca
Entrevero: comida feita com diversos tipos de carne; aglomeração de pessoas. Muitas pessoas no mesmo lugar	Entrevero: pão cacetinho recheado com várias carnes. Palavra de origem espanhola
Chimia: um tipo de doce feito com muitas frutas; doce feito de frutas.	Chimia: doce feito com açúcar de cana e frutas para ser passado no pão
Avil: objeto que possui gás e faz fogo	Avio: dispositivo para fazer fogo, palavra da língua italiana

Fonte: a autora

Nos exemplos acima, identificamos como ocorre o processo de incorporação das palavras e expressões. *Sestear*, por exemplo, é um hábito reconhecido da rotina dos argentinos (da cultura hispânica de um modo geral), assim mais que o vocábulo o que se aderiu foi o costume de *sestar*. Em relação à palavra *entrevero*, temos uma ressemantização, uma vez que originalmente no espanhol rioplatense, sobretudo, refere-se à confusão, à mistura. A definição de um prato que se caracteriza pela mistura de diferentes tipos de carnes retoma o significado do verbo “*entreverar*”: A indicação que a palavra é de origem espanhola nos mostra que os falantes têm uma percepção sobre quais línguas circulam neste espaço bi/multilíngue fronteiriço. Vale ressaltar que na fronteira Brasil -

Uruguai, usa-se a palavra “entrevero” para definir o modo de falar misturando o português com espanhol, “falar entreverado.”

As palavras “avil/avio” significam “isqueiro” (inscrito nos dicionários na categoria de sinônimo), “avil” é isqueiro em espanhol e “avio” é isqueiro em italiano. Estas identificações reforçam a existência de um conjunto de palavras e expressões de outras línguas que se incorporam ao repertório linguístico dos fronteirços pelas línguas com as quais os falantes tem ou tiveram contato, além de claramente contribuírem para caracterizar a variante do Português Gaúcho da Fronteira.

A palavra “chimia”, do alemão “schimier” é um empréstimo linguístico, palavra usada especialmente na região sul do Brasil, inclusive em regiões de fronteira como Itaquí onde não houve presença tão significativa de imigrantes alemães. O tal “doce de frutas” se define como “geleia” em outras variedades linguísticas do português.

Se, por um lado, os verbetes dos dicionários se constituem em uma amostragem do repertório linguístico que configura o espaço bi/multilíngue, por outro lado, eles também sinalizam como esse espaço está constituído a partir das práticas sociais e culturais das suas comunidades. No DCLF, por exemplo, o espanhol é a língua de maior presença, portanto a fronteira Itaquí-Alvear é um espaço marcadamente mais bilíngue. Já no DCLC, a diversidade linguística é evidente, além do espanhol, predominam o italiano e o alemão. Deste modo, o DCLC nos aponta que a fronteira Novo Machado-Colônia Aurora é, de fato, um espaço multilíngue.

Os exemplos e significados atribuídos nos verbetes de um modo geral se relacionam com o ambiente familiar e comunitário, adequados para expressar situações, definir objetos, sentimentos, atitudes que só fazem sentido sempre e quando as palavras são ditas na sua língua de origem, como vemos no DCLC:

Alles Blau: expressão de origem alemã usada com sentido de “tudo certo?”

Baba: progenitora dos pais, avó. Palavra de origem russa.

Mammamia: expressão italiana que demonstra surpresa ou espanto.
Minha Mãe!
Nono: homem de origem italiana que tem netos.
Oma: palavra de etnia alemã-russa, mulher que tem netos.

No caso do DCLF, as palavras e expressões como já afirmado se relacionam mais com o estilo de vida do gaúcho campeiro. A cidade de Itaqui tem muitas festas e celebrações que promovem as chamadas “tradições gaúchas”. Neste aspecto, os verbetes mostram um repertório relacionado ao modo de vida e trabalho do homem do campo, mas também compartilham palavras em comum entre português e o espanhol, formando um campo lexical marcado por uma fronteira gauchesca. Exemplos:

Aprochegar-se: aproximar-se; chegar perto
Bah tchê: algo deu errado
Friaca: quando está muito frio
Guasca: home bonito; esperto
Haragano: pessoa que não faz nada
Matear: tomar chimarrão
Gaudério: homem do Rio Grande do Sul

A fronteira em diferentes palavras e expressões está significada nos dicionários e, neste sentido, tem-se um campo lexical que se refere à ideia da fronteira como semiosfera: um modo habitar e viver na fronteira, são palavras e expressões relacionadas às interações sociais advindas das práticas cotidianas, fazem parte das dinâmicas que estão instituídas em cada zona de fronteira na qual vivem os autores: Itaqui e Novo Machado. Os verbetes mostram as trocas e os saberes que se desenvolveram por meio das travessias, nos intercâmbios frequentes entre as comunidades fronteiriças, a palavra “fronteira” está definida justo por ser este lugar que produz uma percepção de separação e de aproximação ao mesmo tempo. No DCLF assim aparece o verbete **Fronteira:** “é uma mistura de uma cidade com a outra, com as mesmas coisas, mas com diferentes línguas e coisas; país vizinho”; **Fronteira:**

“Comunicação com outras línguas, com os hermanos, correntinos, paisanos.”

O espanhol no contexto da fronteira

Esta seção dedicada ao espanhol objetiva explicitar como palavras e expressões do espanhol argentino circulam no português gaúcho da fronteira, sendo assimiladas ou tomadas de empréstimo nas práticas linguísticas de falantes fronteiriços, por processos como interferência, empréstimos, assimilações, fenômenos característicos do contato linguístico. Tal como já aparece mencionado e exemplificado acima, os verbetes do DCLF e do DCLC estão em espanhol ou são oriundos do espanhol com adaptações ortográficas à fonética do português. Do mesmo modo que muitas palavras das línguas de imigração, como o italiano e o alemão, fazem parte do repertório linguístico dos fronteiriços da região de Novo Machado, o espanhol se incorpora por outra relação: é a língua da vizinhança, a língua falada por quem vive do outro lado do rio, pelos “paisanos”.

Em estudos realizados no final da década de 80 do século XX, Poersch & Silva (1990) referem-se aos empréstimos lexicais do espanhol presentes no português falado pelos fronteiriços, sobretudo, no meio rural. A pesquisa foi realizada no município de São Borja, fronteira oeste do Rio Grande do Sul, limite com a cidade argentina de Santo Tomé. Portanto, os verbetes do Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira – o DCLF, que mostram a influência do espanhol no modo de falar dos fronteiriços da região de Itaquí, reforçam a percepção de que o espanhol é uma língua que circula entre o português.

Algumas palavras e expressões do Espanhol presentes nos dicionários DCLF e DCLC são definições que descrevem o uso da palavra, são ressignificações do léxico tomado de empréstimo do espanhol. Assim, as definições dos verbetes elaboradas pelos estudantes são propostas a partir dos sentidos que eles atribuem às palavras e expressões, de modo que atualizam seus significados

para o contexto de uso deste PGF, sem deixar de colaborar com a manutenção de outras, em especial, daquelas com forte relação de pertença familiar e/ou de vínculo à cultura local. No Quadro 2, recortamos alguns verbetes de ambos dicionários para exemplificar esta presença do Espanhol.

Quadro 2: verbetes

DCLF	DCLC
A la pucha: quando nos apavoramos com alguma coisa; expressão surpresa, admiração ou espanto	Cambalacho: negociação fraudulenta
Borracha/o: pessoa que está embriagada, alcoolizada	Chipa: alimento feito à base de polvilho
Chancho: uma forma de chamar um animal suíno	Emborrachado: embriagado
Churipã: pão com linguiça	Manguear: palavra de origem argentina, paquerar, observar, olhar
Macanudo: usado tanto para pessoa como para objetos; pessoa de porte físico forte, alguém bonito, algo legal; muito bom, ótimo	Muchacha: expressão de origem espanhola para referir-se a menina ou namorada.
Morocho: moça morena de campanha	Quera: pessoa parceira, colega
Paisano: uma pessoa camarada	Chispar: ir embora
Peleia: briga; luta	
Que tal: expressão usada para iniciarmos uma conversa	
Remolacha: beterraba	
Solito: ficar sozinho	
Tormenta: muita chuva acompanhada de muito vento	
Xisme: pessoa dengosa ou escandalosa	

Fonte: a autora

Esta breve lista propõe uma reflexão sobre a ausência de mapeamentos sociolinguísticos que nos ofereçam amostras mais amplas e dados mais robustos sobre o quanto o espanhol é uma língua praticada pelos falantes fronteiriços do lado brasileiro, o quanto a condição geopolítica de fronteira torna permeável não só uma maior presença do espanhol como também os usos da língua em determinadas situações comunicativas, práticas sociais e culturais. Há de se considerar ainda a possibilidade de que o espanhol esteja em um grau de circulação no qual não se visualizam, com clareza, diferenças do que é do espanhol argentino, por exemplo, do que já é do português gaúcho da fronteira - PGF.

O que parece ser necessário, além de diagnósticos com dados objetivos, é compreender o quanto esta presença e circulação afetam, por exemplo, o interesse em aprender o espanhol como conteúdo escolar, enquanto uma disciplina nomeada como língua estrangeira nos currículos do sistema educacional brasileiro. Os dicionários nos sinalizam que o espanhol não é uma língua estranha.⁹

Considerações finais

Os dicionários DCLF e DCLC contêm uns 120 verbetes cada um, é uma amostra pequena (por volta de 400 verbetes no total) diante do universo lexical do português brasileiro. O que se pode visualizar, no entanto, é que eles nos sinalizam para a composição linguística do PGF, inclusive, sendo diverso em cada uma das fronteiras onde vivem seus autores.

A variedade linguística do português destes jovens se caracteriza por incorporar palavras e expressões das línguas às quais estão expostos. Este conjunto de léxicos, transformados em verbetes,

⁹ As escolas nas quais estudam os estudantes que elaboraram dos dois dicionários, nos dois municípios fronteiriços, Itaqui e Novo Machado, o espanhol é ofertado como língua estrangeira desde o 6º ano do ensino fundamental.

reforça a fronteira como um contexto específico, onde se compartilha a experiência adquirida no âmbito familiar e comunitário com a experiência de habitar e viver na fronteira. Deste modo, os verbetes do DCLC apresentam um repertório linguístico que caracteriza este espaço fronteiriço como multilíngue.

O DCLF é um dicionário mais pautado pelo domínio da cultura gauchesca e, neste sentido, a língua que é mais presente na composição do repertório linguístico dos jovens autores é o espanhol. O DCLF sinaliza para um espaço que tende ser mais bilíngue, sendo assim apresenta diferenças linguísticas que não se encontram no conjunto de verbetes do DCLC. No entanto, o “espanhol argentino” é reconhecido pelos autores, aparece na identificação de um verbete. No caso do DCLF tem-se a hipótese de que o espanhol se inclui naturalmente no repertório linguístico de tal modo que não é necessário indicar a procedência da palavra, embora ela seja um empréstimo. A incorporação do léxico do espanhol é o que caracteriza o modo de falar do fronteiriço desta região.

Por fim, dois aspectos a considerar: em se tratando de fronteiras que tem fluxos facilitados por mecanismos regulares de travessia, com núcleos urbanos em ambos os lados, divisa de fronteiras internacionais, há a presença, por exemplo, do inglês, embora ele não apareça entre as línguas dos verbetes. Ainda, muitos verbetes são palavras ou expressões que têm origem em línguas indígenas e africanas. Outro aspecto a ser reforçado, é que o repertório linguístico dos falantes fronteiriços, pela exposição a uma diversidade de línguas que a vida na fronteira oferece, levamos a afirmar que a fronteira é, sim, um espaço multilíngue, mesmo onde ela tende a ser apenas bilíngue.

Referências

AUROUX, Sylvan. **Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas-SP: editora UNICAMP, 1992.

CAMBLONG, Ana. **Habitar las Fronteras...** 1ªed. Posadas: EDUNAM – Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2014.

CORONEL, Daniel, ALVES, Fabiano, AMARAL E SILVA, Mariângela. **Notas sobre o processo de desenvolvimento da metade sul e norte do estado do Rio Grande do Sul: uma abordagem comparativa.** Revista PERSPECTIVA ECONÔMICA; v.3, n, 2: jul/dez.2007, p.27- 43.

Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira. Edição Vicente Solés e Edição Otávio Silveira. PET/Letras -UFSM (Org.), 2016. Disponível em: <https://ufsm.br/r-1-26730>

Dicionário Comunitário de Língua Compartilhada. Palavras e expressões de uso coloquial em região de fronteira e de colonização mista. Adriane Bortoli et ali. (Org.) Porto Alegre- RS: Gráfica RJR, 2022.

POERSCH, José Marcelino & SILVA, Josenia Vieira. **Estudo do contato linguístico na fronteira do Brasil com os países do Prata.** V Encontro da associação Portuguesa de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Outubro de 1989. Lisboa, p. 201-224.

STURZA, E. R.; FAGUNDES, A. A (in)visibilidade das línguas na região da fronteira Brasil/Argentina: o contexto de Porto Xavier (RS) e Cerro Largo (RS). *In:* MYSKIW, A. M.; BUTZGE, C. A.; LEMOS, M. A. **O Sul e suas Fronteiras:** linguagens e história. Passo Fundo: Acervus, 2022. p. 47-76.

TRINDADE, Aldema, BEHARES, Luis & FONSECA, Mariane. **Educação e Linguagem em Áreas de Fronteira Brasil - Uruguai.** Santa Maria -RS: ed. Pallotti, 1995.

VOLKMER, Márcia Solange. **“Pela fronteira é incalculável o movimento”:** Imigrantes Europeus nas Vilas do Oeste do Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

Encuentro transfronterizo de lenguas: portugués y español

Ivene Carissini da Maia (UNaM)

Introducción

El portugués hispanizado de Misiones es el resultado de la interacción de hablantes provenientes de Brasil, su adaptación al entorno físico y sociocultural de la región y el encuentro de las lenguas, a través del tiempo. Este capítulo ilustra complejidades de la dinámica sociolingüística y cultural de este contexto, centrando la atención en los préstamos del español y las construcciones híbridas como emergentes indicativos de procesos de fusión léxico-semántica, morfológica y fonética entre las lenguas.

La inmersión del portugués en la cultura argentina se analiza a través de una mirada sociohistórica y geográfica, destacando al bilingüismo social prevalente en la región de la provincia argentina, donde se extienden las comunidades de habla de portugués. Factores sociales como la ausencia de formalización educativa y su uso predominante en la comunicación oral han determinado una evolución lingüística distintiva, transformando y al mismo tiempo preservando rasgos dialectales del portugués brasileño, que han otorgado a esta variedad lingüística características únicas.

Frente a la diversidad de términos utilizados para nombrar a esta versión del portugués (entre los más usados se encuentra 'portuñol' y 'brasileño') en el marco de las investigaciones sobre la temática se ha consensuado adoptar la sigla (PDM). Esta representa tanto portugués como portuñol de Misiones, aportando así una referencia que simplifica las formas de denominar a la variante y además proporciona una identidad unificada. La nomenclatura

(PDM) también es particularmente útil para diferenciar del portugués brasileño (PB), facilitando realizar análisis comparativos claros y distintivos.

Contextualización sociohistórica y geográfica

La provincia de Misiones, ubicada en la región noreste de Argentina, comparte más de 1.000 kilómetros de fronteras con Brasil y Paraguay. A lo largo de la historia, estas fronteras han sido permeables debido a las incesantes inmigraciones e intercambios socioculturales y comerciales con los habitantes de los países vecinos. En particular, la relación con Brasil ha sido significativa. La literatura socio antropológica sobre la formación de la provincia documenta la presencia de brasileños desde 1843 (Abínzano, 1980), cuando se establecían asentamientos de trabajadores vinculados a la producción de yerba mate. En estos contextos, la lengua mayoritariamente hablada era el portugués. Esta antigua presencia de comunidades de habla portuguesa en la provincia demuestra los fuertes lazos culturales con Brasil.

A lo largo de más de un siglo de inmigraciones y ocupaciones de tierras fiscales en Misiones, los hablantes de portugués se concentraron inicialmente en colonias y pueblos cercanos a la frontera. Con el tiempo, muchas familias también migraron a otras áreas de la provincia por diversas razones, como la búsqueda de lugares más aptos para la agricultura, la necesidad de tierras propias para sus hijos, casamientos con personas de otras localidades, y desplazamientos por motivos laborales o de estudio. Estos desplazamientos regionales han dado lugar a la presencia de personas, familias y comunidades enteras de hablantes de PDM en diferentes puntos de la provincia. No obstante, la gran concentración se extiende por todos los departamentos limítrofes con Brasil.

Figura 1: PDM/Portugués de Misiones



Fuente: la autora

El mapa (Carissini da Maia, 2022, p. 54) ilustra, mediante tonalidades de naranja y verde, las áreas donde prevalece el uso del PDM. Las regiones resaltadas en naranja denotan la mayor densidad de hablantes, abarcando un territorio extenso caracterizado por un *bilingüismo social extendido*, tal como lo describe Moreno Fernández (1998, p. 215). Este fenómeno ha dado lugar a un tejido sociolingüístico de gran riqueza y complejidad. Se observa que, cuanto más rural y aisladas son las residencias, mayor es el uso del portugués como lengua de comunicación en convivencia con el español, idioma oficial del país.

La provincia de Misiones tiene una matriz social agraria formada por el proceso de inmigración y colonización, en la cual se destaca el alto porcentaje de la participación de personas provenientes de Brasil. Las chacras y colonias son los lugares que más revelan la cultura conformada en esta matriz y en la

miscegenación étnica, cuya existencia y vitalidad de esta lengua es un claro referente.

Con el crecimiento y evolución de estos primeros asentamientos en centros urbanos, el español pasó a ser la lengua dominante por procesos naturales de desplazamiento lingüístico. Las primeras familias y/o sus descendientes, quizás todavía vivan en las mismas localidades, sin embargo, estas familias fueron modificando sus hábitos lingüísticos porque la ciudad se fue poblando más intensamente de hablantes de castellano. En la actualidad es muy común que los descendientes de inmigrantes brasileños sean bilingües, característica propia de la cultura de toda esa región.

La lingüista uruguaya Carvalho (2007) también ha observado una situación similar en los dialectos portugueses del Uruguay (DPU), también conocidos popularmente como ‘portuñol’ y ‘brasileiro’. La urbanización lleva a una mayor movilidad social y a que los hablantes estén más expuestos a la promoción de la cultura dominante.

A pesar de esta tendencia, la provincia de Misiones es un caso excepcional en lo que respecta al uso del portugués. En algunas ciudades, el portugués ha ocupado espacios en la sociedad que antes eran impensados. Por ejemplo, El Soberbio se destaca por ser “(...) *a cidade de Misiones de maior presença do português na vida pública.*” (Lipski, 2011, p. 88). La vitalidad podría estar relacionada con cambios en el valor social simbólico de la lengua, así como con experiencias socioculturales que favorecen a los hablantes en el mantenimiento de su lengua materna o al ascenso social de los mismos dentro de estas comunidades. Estos marcos sociales espejan de manera significativa el postulado de Fishman:

Una lengua puede ser un indicador del rango social y de las relaciones personales, un marco de situaciones y de temas, así como un gran escenario impregnado de valores de interacción que tipifican toda comunidad lingüística. (Fishman, 1979, p. 35)

Asimismo, a modo de aclaración, se considera que, debido a la heterogeneidad de aspectos sociopolíticos y patrones sociolingüísticos de usos, el concepto clásico de diglosia (matriz de compartimentación rígida de usos taxativos de las lenguas) propuesto por Ferguson (1959) y ampliado por Fishman (1979) no logra explicar del todo la realidad sociolingüística actual de las comunidades bilingües de Misiones.

Los factores sociales y complejidades sociolingüísticas

Durante más de un siglo, el uso del portugués en suelo argentino estuvo marcado por una imagen muy negativa debido a cuestiones transfronterizas y las sospechas de posibles invasiones de países vecinos. La investigadora Liliana Daviña, que ha estudiado el contexto de las comunidades de hablantes de portugués en Misiones, describe problemáticas sociopolíticas transfronterizas, cuyos efectos negativos se tradujeron en una ideología lingüística que cargó al portugués de sospechas y condenas, considerándolo capaz de “*trasponer fronteras*” e “*invadir*” el espacio nacional, compitiendo con la “*lengua nacional*” (2016, p. 252).

En medio de una serie de condiciones desfavorables relacionadas con los conflictos fronterizos y el origen de los hablantes, se prohibía hablar portugués en instituciones públicas, especialmente en las escuelas. Como resultado, su uso se restringió principalmente al ámbito doméstico. Los sucesos sociopolíticos y culturales impregnaron la región, creando un contexto en el cual el estatus de ambas lenguas es muy dispar.

De esta manera, factores sociales como el origen étnico y social de los hablantes, el hecho de que el portugués sea una lengua extraoficial, su estatus y desprestigio en comparación con el español, su uso exclusivo en la oralidad y el hecho de no ser una lengua escolarizada, han influido en la evolución de esta lengua.

Los inmigrantes brasileños, en su mayoría campesinos y trabajadores rurales, así como los inmigrantes europeos que inicialmente se asentaron en Brasil, provenían de comunidades

rurales en dicho país donde aprendieron a hablar los dialectos rurales del portugués. La variedad de portugués que trajeron a Misiones tiene sus raíces en los vernáculos rurales de Brasil. Los inmigrantes europeos también contribuyeron a la diversificación de estos al integrar elementos lingüísticos de las colonias de inmigración europea a las zonas rurales brasileñas y, posteriormente, a la región de Misiones. Este mosaico sociolingüístico se refleja de manera significativa en el portugués, variedad misionera.

La falta de escolarización del portugués en suelo argentino condujo a la fosilización de las formas de los dialectos rurales. Además, su uso predominante en la comunicación oral y el contacto constante con el español otorgaron a esta lengua un carácter más propenso a los cambios lingüísticos.

Para comprender los sistemas lingüísticos del PDM, es esencial hacer una lectura profunda de la historia y evolución del portugués, especialmente en su variante brasileña. Según Ilari y Basso (2006), el portugués de Brasil tiene una historia bifurcada que se remonta a los albores de la colonización. Este país, como crisol de etnias, ha forjado una rica diversidad sociocultural que se ha diseminado por todo su extenso territorio. La transmisión del portugués se realizó durante muchas generaciones por hablantes que lo aprendieron de la forma que los sociolingüistas denominan transmisión impropia en familias donde otras lenguas eran las que predominaban. Bagno (2000), que también estudia la evolución del PB agrega que esta situación se complejizaba debido a la escasez de instituciones educativas durante la era colonial.

La diversidad lingüística y la estratificación social en Brasil han influenciado en la existencia de vernáculos rurales, como señala Bortoni-Ricardo (2011). Debido a estas singularidades del PB, es importante conocer la composición social y étnica de Misiones para entender cuál y cómo es la variedad de portugués que fue introducida por los inmigrantes provenientes de Brasil.

Asimismo, el PDM al ser de uso predominantemente oral, la escritura presenta desafíos, ya que requiere la definición de una

ortografía que pueda reflejar fielmente su naturaleza vernácula y su evolución desde el comienzo de la colonización de Brasil. Por esta razón, la grafía del léxico caracterizado en este capítulo está basada en trabajos de investigadores brasileños, tales como Bertoni-Ricardo (2004, 2011); Bagno (1999, 2000, 2012); Figueiredo Brandão (1991); Ilari y Basso (2006); y Pretti (2000).

El ambiente sociocultural: las lenguas y sus hablantes

Desde la perspectiva de la sociología del lenguaje, se entiende que cada sociedad construye su lógica de existencia a través de normas de conducta compartidas. Estas normas facilitan la comprensión de las interacciones sociales, mediadas por el lenguaje, y se manifiestan en patrones de comunicación lingüística. En el contexto del bilingüismo social extendido entre el español y el PDM, se observa la capacidad de los sujetos de un mismo ambiente físico y cultural comunicarse alternativamente en dos lenguas. La coexistencia de estas lenguas crea un tejido rico en significados, producto del contacto lingüístico constante, en donde el solapamiento lingüístico genera un *continuum*.

Dentro de este entramado cultural, se destaca la influencia de la cultura brasileña, especialmente debido a la proximidad geográfica, social y cultural con los estados del sur de Brasil. Factores, tales como: la identidad lingüística, la herencia étnica y el consumo de medios de comunicación de Brasil, adquieren total relevancia en la manutención del vínculo cultural. Las antenas parabólicas que captan señales de televisión brasileña son un elemento común en el paisaje, y el hábito de ver programas de televisión, escuchar la radio y la música de Brasil está integrado en las costumbres locales. Es notable como estos espectadores argentinos entienden perfectamente los contenidos televisivos brasileños. Esta habilidad lingüística y discursiva indica que, aunque su manera de hablar ha adquirido rasgos distintivos por el contacto con el español, sigue siendo reconocible como portugués.

En relación con este aspecto, es importante señalar que la exposición a los medios audiovisuales brasileños, de manera paradójica, no parece tener un impacto significativo en la evolución fonológica y gramatical del lenguaje. Por ejemplo, las músicas, aunque las canciones brasileñas sean interpretadas con precisión gramatical de las letras, en conversaciones espontáneas, estos mismos cantantes suelen pronunciar el léxico y las estructuras gramaticales, conforme a la realización habitual en PDM.

Para comprender mejor este fenómeno, se vienen realizando investigaciones acerca de casos similares, entre ellas, se encuentran los estudios de Trudgill (1974) sobre lenguas minoritarias en Europa y la diversidad del español contemporáneo. Estos sugieren que los medios de comunicación influyen de manera limitada en los patrones lingüísticos de las personas, restringiendo su papel a la propagación de innovaciones lingüísticas fácilmente perceptibles, como neologismos, modismos o tendencias en la pronunciación.

El PDM está inmerso en la cultura argentina, sus hablantes recurren al español cuando hablan en portugués sobre determinados contextos o la cultura argentina en general. El español se convierte en un telón de fondo para los hablantes, permitiéndoles expresar contenidos semióticos relacionados con su universo sociocultural. Esta dinámica motiva diversas alternativas comunicativas, donde se entrecruzan universos significativos complejos y en constante vitalidad. La presencia de rasgos del español en el PDM es innegable a nivel lingüístico. Se manifiesta a través de la incorporación de fonemas, préstamos léxicos y formaciones híbridas.

En las zonas rurales, y más aún en las chacras aisladas, es frecuente encontrar personas que hablan español esporádicamente. Al comunicarse con hablantes de castellano, estos sujetos suelen entremezclar ambos idiomas. Muchos no han tenido acceso a educación formal o solo han asistido a la escuela durante un tiempo limitado, lo que incluye a personas analfabetas. Esta limitada práctica verbal en español resulta en interferencias lingüísticas,

estos hablantes entienden el idioma, pero al hablar, producen mezclas lingüísticas, o *code-mixing*, terminología usada en la literatura de sociolingüística. Además, algunos conservan dialectos de sus ancestros alemanes, polacos, ucranianos o italianos, y estos también se entretajan con el portugués en sus interacciones diarias.

En situaciones inversas, en las comunidades donde conviven nativos de español con hablantes de portugués, es habitual que los primeros adquieran la capacidad de comunicarse con sus vecinos en el idioma local. También en comercios como en empresas, las personas suelen desarrollar habilidades en PDM para mejorar la comunicación con la clientela y con los empleados. Estas personas, como su lengua principal es el castellano, al comunicarse con hablantes de portugués es común que experimentan interferencias del español en su habla, recurren a la alternancia de código, o *code-switching*, en sus interacciones cotidianas.

El bilingüismo es visto como el dominio de las dos lenguas, sin embargo, los bilingües pueden ser más fuertes en un idioma que en el otro. Los ejemplos usados para contextualizar el ambiente sociocultural de las comunidades de habla son los aspectos más evidentes sobre situaciones que son recurrentes, en donde, si bien, los hablantes tienen diferentes grados de bilingüismos pueden comunicarse de manera alternativa en las dos lenguas.

Los que investigan el contacto de lenguas chocan con el problema de que cada contexto es único e irrepetible. En este sentido, los hablantes de portugués de Misiones - o portuñol - o brasilero, que también hablan castellano, están dotados de un marco sociocognitivo que les permite explorar la heterogeneidad lingüística de las situaciones comunicativas, aprovechan la plasticidad y crean estrategias para adaptarse de manera espontánea a los comportamientos lingüísticos.

Este conocimiento incluye normas de interacción y usos sociales de las lenguas, considerando factores como el interlocutor, el contexto comunicativo, el tema de conversación y aspectos afectivos. Incluso, está instaurado socialmente, en la cultura del lugar, la costumbre de fluctuar entre las lenguas, usando palabras

o frases completas de una y otra lengua sin que esto interfiera en la comunicación.

La dinámica del contacto lingüístico

El fenómeno del contacto lingüístico se manifiesta en la coexistencia y uso simultáneo de diferentes lenguas, arraigado en los hábitos y costumbres de las comunidades. Esta interacción da lugar a mezclas lingüísticas que, al ser empleadas de manera recurrente, evolucionan hacia cambios lingüísticos permanentes. Los espacios de enunciación son aquellos donde las lenguas cobran vida. Como señala Guimarães (2012), estos espacios están habitados por hablantes definidos por su relación con estas lenguas y diferenciados por sus derechos a expresarse y las maneras de hacerlo.

Las lenguas son inherentemente variables y se manifiestan de diversas formas. Los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos, que pueden combinarse de múltiples maneras para expresar lo mismo. Esta tendencia se acentúa en el caso del PDM, que al carecer de normas y reglas escritas esta variedad lingüística adquiere un carácter más libre y propenso a experimentar cambios lingüísticos. Lipski, al describir investigaciones realizadas en la provincia de Misiones, refuerza esta idea al relatar sus actividades investigativas con participantes bilingües en este entorno sociolingüístico: *“Las dos lenguas se utilizan en un ambiente prácticamente libre de presiones prescriptivas”* (2018, p. 171).

El conjunto de palabras (préstamos e hibridaciones) forma parte de las muestras de hablas recolectadas con informantes de diversas localidades y colonias. Han sido seleccionados para este trabajo porque se verificó su uso de manera recurrente en diferentes contextos, manteniendo la misma forma lingüística, pronunciaciones y significados. Sin embargo, es importante destacar que estas palabras surgen como formas alternativas de expresar lo mismo de otra manera, y en algunos casos esta variación ocurre únicamente a nivel fonético. Las palabras seleccionadas representan incorporaciones y cambios interesantes,

cuyas adaptaciones y modificaciones responden a patrones lingüísticos y socioculturales.

Préstamos del español

El axioma central de la teoría de Labov (1983) sostiene que la variación es una característica intrínseca e inherente de todas las lenguas. Según esta teoría, la variación no es algo irregular o aleatorio, sino que está sistemáticamente organizada y regulada por reglas sociolingüísticas. Los cambios y diferencias en la forma de hablar no son simplemente errores o desviaciones de una norma estándar, sino manifestaciones de la diversidad lingüística que siguen patrones predecibles. Estos patrones reflejan la adaptabilidad y la dinámica social de las comunidades de hablantes.

En el contexto del contacto entre el portugués y el español, sobre todo por la inmersión transfronteriza del portugués en la cultura argentina, se han producido procesos de adaptación al ambiente sociocultural. Estos procesos han modificado el universo semiótico de esta variedad lingüística. Uno de los aspectos más visibles es la incorporación de préstamos del castellano. Como señala Calvet, "*O empréstimo é um fenômeno coletivo: todas as línguas tomaram empréstimos de línguas próximas, por vezes de forma massiva.*" (2002, p. 59).

Es interesante observar cómo estas adaptaciones y préstamos lingüísticos enriquecen y complejizan la variedad lingüística, creando un terreno fértil para la innovación y la expresión cultural. En el caso del portugués, la incorporación de préstamos del español es un fenómeno que refleja la dinámica social y la adaptabilidad de las comunidades de hablantes.

Cuando no existe una palabra equivalente en la lengua propia para referirse a un objeto o concepto, los hablantes encuentran más fácil adoptar la palabra de la otra lengua. Esta necesidad pragmática impulsa la incorporación de préstamos. En el contexto de la cultura argentina, se encuentran palabras que son ampliamente utilizadas en el cotidiano de los hablantes. Estas

palabras, aunque originarias del español, se han integrado de manera natural al léxico del portugués.

Se observan mayor influencia de los préstamos del castellano en determinados campos semánticos:

Organismos y Administración: Términos relacionados con organismos gubernamentales y administrativos, como “ruta”, “municipalidad”, “prefectura”, “policía” y “gendarmería”.

Culinaria: Palabras asociadas a la comida y la gastronomía, como “empanada”, “chipa”, “galleta” y los nombres de legumbres y verduras.

Flora: Términos que describen plantas y árboles, como “lapacho”, “helecho” y “paraíso”.

Comercios y Servicios: Nombres de establecimientos comerciales y servicios, como “heladería”, “panadería”, “peluquería”, “estación”, “kiosco” y “tienda”.

Artículos Industrializados: Palabras relacionadas con productos que se adquieren en kioscos, almacenes y supermercados, como “caramelo”, “gaseosa”, “galletita” y “turrón”.

La presencia del léxico del español en el universo semiótico del portugués es innegable. Estos préstamos no solo enriquecen la variedad lingüística, sino que también reflejan la interacción cultural y la adaptación constante en función de las necesidades comunicativas.

El ámbito educativo es donde el contacto lingüístico entre el PDM y el español se manifiesta de manera evidente. Los estudiantes, al relatar sus experiencias escolares a sus familiares, incorporan léxico del español en sus conversaciones. Incluso es común escuchar a las madres decir que, a la hora de hacer la tarea, en casa se habla español. Como resultado, casi todo lo relacionado con este campo semántico proviene del español, como “carpeta”, “goma” y “birome” son recurrentes. Además, se emplean verbos y vocabulario, en amalgamas lingüísticas, tales como:

Ele **rendeu** onte [‘ele rē’dew ‘ôte] (Él rindió un examen ayer).

Ela vai **se recebê** este ano [ˈɛla vaʝ se reseˈbe ˈeste ˈano] (Ella se recibe este año).

Quando eu **cobrá** eu vô i comprá **os úteis** [ˈkwãdo ew koˈbra ew vo i kôˈpra os ˈutiles] (Cuando cobre, compraré los útiles).

Conocer la historia sociocultural de estas comunidades es importante para interpretar ciertas incorporaciones lingüísticas. Los inmigrantes provenían de zonas rurales en Brasil, donde no existían, por ejemplo, las panaderías, una actividad comercial típica de las zonas urbanas. Por lo cual, es probable que hayan incorporado la palabra “**panadería**” a partir del consumo en las panaderías de Argentina.

Otro ejemplo similar es el vocablo “tienda” en español, que en PDM se pronuncia “**tenda**” [ˈtẽda]. Esta palabra es mucho más empleada que la palabra “loja”. En consecuencia, se observan combinaciones lingüísticas, como “**tenda de calçado**” [kalˈsado] o “**tenda de carçado**” [karˈsado]. Sin embargo, la palabra “loja” se escucha en localidades de frontera, donde hay actividades comerciales y los hablantes de portugués cruzan con frecuencia los pasos fronterizos para realizar compras en Brasil.

En el estudio del contacto lingüístico entre el portugués y el español, también se observa la incorporación de préstamos léxicos, como “**ayudin**” [aʒuˈdĩ] [aʒuˈdĩ], que surgen del proceso retórico de sinécdoque o metonimia, es decir, tomar una parte por el todo o sustituir el producto por la marca. Este fenómeno lingüístico es común tanto en el castellano, cuanto en el portugués brasileño.

La mayoría de los préstamos pasan por acomodaciones fonéticas, sin embargo, también son utilizados con la fonética de la lengua de origen. Por ejemplo:

Gendarmeria [Xẽdarmeˈria] [ʒẽdarmeˈria]: Designa la fuerza nacional de seguridad de las rutas y caminos argentinos. Se utilizan ambas formas de pronunciación.

Machimbre [maˈtʃĩbre] [maˈʃĩbre]: Se emplea en lugar de “madera para el techo” (forro do teto ou telhado).

En cuanto a los préstamos que tienen su equivalencia en PB, por lo general, se sigue utilizando también la palabra proveniente

de esta lengua. Por ejemplo, las dos formas de la palabra “**pis**o” [ˈpiso] y [ˈpizo] se convierten en sinónimos de la palabra en portugués con cuatro pronunciaci

Soaio [soˈa:ɔ] - **Soalho** [soˈa:ɔ] - **Assoalho** [asoˈa:ɔ] - **Assoaio** [asoˈa:ɔ]

Otra adaptaci

La adaptaci

Pizarro [pizaˈrãw]: Utilizado para referirse al pizarr

Estaco [estaˈsãw]: Se emplea para designar una estaci

Aunque el enfoque de este trabajo no est

Zapatilla (tênis): **zapatia** [sapa'tia]. **Galleta** (Tipo de pan que se consume en Argentina): **Gaieta** [ga:'eta].

También derivado de las formas de los vernáculos rurales se observa la existencia de rotacismo de los fonemas /l/ a /r/. Con el cual en palabras como “alquilar” (alugar) provenientes del español, es recurrente la realización **arquilá** [arki'la].

Las incorporaciones y cambios lingüísticos reflejan la adaptabilidad y la dinámica social de las comunidades de hablantes, así como la influencia cultural en el uso cotidiano de las palabras. En el cuadro 3, están otros ejemplos de préstamos.

Cuadro 3: ejemplos de préstamos

PDM	Español	Portugués
Chivero ['ʃivero] ['ʃtiberó]	Chivero	Muambeiro
Fachero [fa'ʃero] [fa'ʃero]	Fachero	Pessoa bem-vestida
Cancha ['kãʃa] ['kãʃa]	Cancha	Campo de futebol
Pichado [pi'ʃado] [pi'ʃado]	Pichado	Aborrecido
Techo ['teʃo] ['teʃo]	Techo	Telhado
Auto ['awto]	Auto	Carro
Coletivo [kole'ʃivo] [kole'tivo]	Colectivo	Ônibus
Ruta ['ruta]	Ruta	Rodovia
Foco ['foko]	Foco. Lámpara	Lâmpada.
Gana ['gãna]	Ganas	Vontade
Perejil [pere'Xil]	Perejil	Salsa
Piola [pi'ola]	Piola	Pessoal legal
Ratico [ra'tiko]	Ratito	Minutinhos
Sábana ['sabana]	Sábana	Lençol
Escurridor [eskuri'dor]	Escurridor	Rodo
Peza ['pɛsa]	Pieza. Dormitorio	Quarto
Tareia [ta'rɛja]	Tarea. Lección	Tarefa. Lição
Pareia [pa'reja]	Pareja	Casal

Fuente: la autora

La formación de híbridos

Los híbridos lingüísticos son el reflejo de como las lenguas interactúan y se entrelazan. Estos vocablos surgen a partir de una operación analógica, donde se objetivan casos semejantes y se produce una convergencia de formas de dos lenguas. A veces, incluso se suprimen palabras de una lengua en favor del uso de vocablos de la otra lengua. A continuación, se describen algunos ejemplos agrupados por las clases de asociaciones en diferentes sistemas de la lengua: léxico-semántico, morfológico y fonético.

Asociaciones léxico-semánticos y culturales

La semántica y la cultura están intrínsecamente entrelazadas en un ciclo continuo que crea un tejido lingüístico en constante evolución. La cultura da forma al significado de las palabras, y a su vez, las significaciones y resignificaciones influyen en la evolución de la cultura. Un ejemplo interesante de este fenómeno es la palabra “**canjica**” [kã'ʒika] o “**canjicada**” [kãʒi'kada], que se utiliza como equivalente de “locro” por los hablantes de PDM.

En la cultura brasileña, no existe el plato llamado “locro”. Sin embargo, hay un platillo hecho con maíz blanco que se llama “canjica”, que también existe en Argentina bajo el nombre de “mazamorra”. Por asociación semántica, la palabra “canjica” ha pasado a ser utilizada para nombrar al “locro”. Aunque “locro” no es el nombre originario del plato ni corresponde a la cultura brasileña, ambos están elaborados con la misma materia prima base: el maíz.

Es interesante destacar que la palabra “canjica” no es originaria del portugués, sino que proviene de la familia lingüística banta y se incorporó al PB, a través de los esclavos africanos. Este hibridismo semántico refleja cómo las palabras viajan, se adaptan y adquieren nuevos significados en contextos culturales diversos.

La semántica no solo se ocupa del significado abstracto de las palabras, sino también de cómo esos significados se manifiestan y

cambian en diferentes contextos culturales, a partir de experiencias, creencias y prácticas de una sociedad. Otro ejemplo de esta dinámica sígnica es el uso de la palabra “**chiripa**” [ʃi'ripa] [tʃi'ripa] para referirse a la ropa interior femenina (en español: “bombacha” – en portugués: “calcinha”). La analogía posiblemente se da por la parte del cuerpo que cubre la prenda. En países como Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, el “chiripá” [tʃiri'pa] es una prenda de vestir exterior que usan los gauchos. Es un paño rectangular que se pasa por la entrepierna y se sujeta a la cintura. En Argentina y Uruguay, “chiripá” también puede referirse a un pañal que se pone a los bebés.

En la composición de las palabras del cuadro 4 se recombinan e intercambian términos provenientes de ambas lenguas para composiciones nuevas con los mismos significados y, a su vez, resignificando, por el uso novedoso de la palabra **pinto** en el lugar de “**frango**” o “**galinha**”, ya que en la cultura brasileña se le llama pinto al pollito bebé.

Cuadro 4: composición de palabras

PDM	Español	Portugués
Guiso de frango ['gizo de 'frāgo] <i>Pinto cum arroz</i> ['pīto kũ a'rois]	Guiso de pollo Pollo con arroz	Arroz com frango Galinhada
Guiso de pinto ['gizo de 'pīto] Guiso de galinha [gizo de ga'liɲa]		
Pano de piso ['pēno de 'pizo] Trapo de chão ['trapo de 'ʃāw]	Trapo de piso	Pano de chão

Fuente: la autora

Formación de híbridos por asociaciones morfológicas

Este fenómeno refleja la plasticidad de las lenguas y como los hablantes crean nuevas formas para expresar conceptos culturalmente semejantes entre lenguas. Un ejemplo de esto es el uso del diminutivo en palabras formadas por derivación. El

significado de estas palabras en castellano incluye el diminutivo y equivalen a palabras igualmente diminutivas en portugués. De este modo, por asociación analógica, a las palabras provenientes del español les agregan los sufijos “inho” e “inha”, que corresponden a la lengua portuguesa.

Cuadro 5: usos del diminutivo

PDM	Español	Portugués
Bueninho [bwe'nijɔ]	Buenito	Bonzinho
Cadeninha [kade'nijɔ]	Cadenita	Correntinha
Gaetinha [ga.e'ʃijɔ]	Galletita	Bolachinha
Planchinha [plã'ʃijɔ] [plã'ʃita]	Planchita	Chapinha
Quiosquinho [kios'kiɔ]	Quiosquito. Despensa	Mercadinho. Venda

Fuente: la autora

Formación de híbridos por cruces fonéticos

Los híbridos fonéticos son un claro referente de cómo las lenguas en contacto influyen mutuamente en su pronunciación y estructura. A continuación, se presentan nuevos ejemplos de cómo los préstamos del español se adaptan a la fonética del portugués y viceversa, y la combinación de elementos de ambas lenguas:

Cedrão [se'drãw]: Del español “cedrón” y del portugués “cidreira”. La adaptación fonética refleja la nasalización característica del portugués.

Hermã [er'mẽ]: Del español “hermana” y del portugués “irmã”. La fusión muestra la caída de elementos del español y cambios fonéticos por la nasalización en la vocal final.

Hermão [er'mãw]: Del castellano “hermano” y del portugués “irmão”. Similar a “ermã”, acusa simplificación y cambios fonéticos que se ajustan al sistema fonológico del portugués.

Nomais [no'majs]: Del español “nomás” y del portugués “nada mais”. Amalgama de palabras con el mismo significado en las dos

lenguas, ocurre la caída de elemento del castellano y la fusión con la palabra con la pronunciación del portugués “mais”.

Cerrazón [sera'sõ] [sera'sãw̃]: Del español “niebla” y del portugués “serração”. La palabra híbrida combina la estructura con la nasalización más próxima al español por la monoptongación final.

A modo de reflexión final

El análisis del contacto lingüístico entre el PDM y el español revela la extraordinaria capacidad de adaptación y evolución de las lenguas. Este fenómeno no solo es un reflejo de la interacción entre culturas y comunidades, sino también una muestra de la creatividad y la flexibilidad de los hablantes para comunicarse eficazmente.

La incorporación de préstamos, la amalgama de elementos lingüísticos y la adaptación fonética son la evidencia de cómo las lenguas se influyen mutuamente, creando nuevas formas de expresión que enriquecen el léxico y la comunicación. Estos cambios, lejos de ser aleatorios o erráticos, siguen patrones predecibles que están profundamente arraigados en la historia sociocultural y en las necesidades comunicativas de las comunidades.

Al analizar los híbridos el investigador se sumerge a un mundo donde las palabras se cruzan, se entrelazan y se transforman. En cada híbrido se encuentra una historia de intercambio del colectivo que se comunica a través de las palabras. Las fronteras lingüísticas se desdibujan, y las lenguas se convierten en puentes que conectan a las personas más allá de las geografías y las historias. El estudio de estos fenómenos no solo es importante para comprender la dinámica de las lenguas en contacto, sino también para apreciar la diversidad lingüística como un recurso valioso y una fuente de identidad cultural.

Referencias

ABÍNZANO, R. **Procesos de integración en una sociedad multiétnica. La provincia argentina de Misiones (1880-1985)**. 1985. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología y Etnología de América, Universidad de Sevilla, Sevilla, 1985.

BAGNO, M. **A língua de Eulália. Novela sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico. O que é? Como se faz?** São Paulo: Edições Layola, 1999.

BORTONI-Ricardo, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-Ricardo, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

CALVET, Louis-Jean **Sociolinguística. Uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMBLONG, A. M. **Habitar las fronteras**. Posadas: EDUNAM Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2014.

CARISSINI DA MAIA, I. **Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM)**. 2022. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2022. Disponible en RIDUNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3836>

CARVALHO, A. M. **Rumo a uma definição do português uruguaio**. RILI, I,2 2003, 125-149.

DAVIÑA, L. S. **Polifonías en Misiones – Discursos testimoniales**. 2016. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
FILO: Digital - Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/>.

FIGUEIREDO BRANDÃO, S. **A geografia lingüística no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

ILARI, R. y BASSO R. **O português da gente. A língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

LIPSKI, J. La evolución de la interfaz portugués-español en el noreste argentino **in Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias**. Editado por Dolores Corbella y Alejandro Fajardo. Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie Herausgegeben von Claudia Polzin-Haumann und Wolfgang Schweickard. Band 419, 2018, p. 391- 430.

LIPSKI, JOHN M. La interfaz portugués-castellano en Misiones, Argentina: zona de prueba para la alternancia de lenguas. **Estud. filol.**, Valdivia , n. 60, p. 169-190, 2017 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132017000200008&lng=es&nrm=iso>. accedido en 26 jun. 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132017000200008>.

MARRONE, C. S. **Português-Español: Aspectos Comparativos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1990.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

PRETTI, D. **Sociolingüística. Os níveis da fala.** 9 Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STURZA, E. R. **Fronteira e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol.** Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. RILI II, 1 (3), 151-160, 2004.

STURZA, E. R. **Portunhol: língua, história e política.** Gragoatá, Niterói, v.24, n. 48, p. 95-116, jan.-abr, 2019.

TARALLO, F.; ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. **Vozes e contrastes. Discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

TRUDGILL, P. Linguistic Change and Diffusión: Description and Explanation in **Sociolinguistic Dialect Geography.** Language in society. vol. 2, 1974.

Diversidad lingüística y construcción de identidades: un estudio en la frontera de Misiones entre hablantes de portugués, portuñol y español

Silvina Cecilia Méndez (UNaM)
Violeta Rocío Itatí Flores (UNaM)

Introducción

La provincia de Misiones, dada su ubicación geográfica y su rica historia sociocultural y lingüística, se distingue por su naturaleza multilingüe. Este territorio se define por el uso cotidiano de más de una lengua para la comunicación. La extensa frontera que comparte con los estados de la región sur de Brasil facilita que los residentes locales se comuniquen utilizando tanto el español como el portugués. No obstante, más allá de estas lenguas oficiales, prevalece una variante del portugués, también conocida popularmente como “portuñol” o “brasileño”. Esta variante no solo es ampliamente utilizada entre numerosos hablantes, sino que también representa la lengua materna para muchos de ellos, reflejando la singularidad lingüística de la región.

En este contexto, la identidad lingüística de una persona se forma y se expresa a través del idioma que elige usar. Benveniste habla de “*subjectivité*” para referirse a cómo nuestra identidad personal y nuestra percepción del mundo están conectadas con el lenguaje que utilizamos. En otras palabras, el lenguaje no solo es una herramienta para comunicarse, sino también un medio para construir y expresar quiénes somos.

En este capítulo se hace un estudio sobre cómo se construyen las identidades de los hablantes dentro de estos contextos lingüísticos. Los datos analizados proceden de entrevistas orales y escritas a hablantes que nacieron o vivieron en las fronteras de

Misiones con Brasil. En ellas, se hace un recorrido sobre la importancia y usos de las lenguas, así también cómo se posicionan frente a cada lengua en uso. Para tal fin se tiene en cuenta diversas situaciones que hacen al quehacer diario y las trayectorias personales de los individuos.

Puntos de partida

Si miramos con detenimiento la ubicación geográfica de la provincia de Misiones, esta nos revela su distintiva condición de frontera. La región posee una mínima porción de su perímetro adyacente a otra jurisdicción argentina, la provincia de Corrientes, en contraste con una extensa demarcación limítrofe con dos estados soberanos: Paraguay y Brasil. Es pertinente que presentemos algunos datos relevantes de este territorio: Misiones se sitúa en el extremo nordeste de la República Argentina y abarca una superficie total de aproximadamente 29.801 km², lo que representa tan solo el 0,8% del territorio nacional. De su contorno limítrofe, un 80% Colinda con las otras dos naciones y solo un 20% al sur con la provincia de Corrientes.

Además de estas líneas que demarcan el territorio, posee un límite fluvial que recorre toda la provincia. En el margen izquierdo, separada por el río Paraná, se encuentra la República de Paraguay; por su parte, en su margen derecho el río Uruguay y al norte del río Iguazú son los límites con la República de Brasil. Esta particularidad concede a Misiones más de treinta y ocho cruces fronterizos autorizados, entre los cuales se incluyen dos de los más trascendentales del país, por los cuales transitan aproximadamente dos millones de individuos. Por ello, los contextos de frontera son también particulares en este territorio, ya que las mismas están permeadas por distintas culturas y lenguas (guaraní en Paraguay y portugués en Brasil), de esta manera la idea de frontera se transforma en un concepto complejo, difuso, variado e inestable.

En este contexto, tenemos que reconsiderar el concepto de frontera. La palabra *frontera* proviene del vocablo latino *fron*te y

dentro de sus acepciones en el diccionario de la RAE es definida como: *“Puesto y colocado enfrente”, “Confín de un estado”, “Límite”*, Desde este punto de vista, el concepto de frontera nos ubica en un sentido de limitaciones, como algo que termina y comienza lo diferente; eso en términos de territorios nacionales lo limita a la división política y geográfica de un país. Claramente dentro del contexto descripto, estas nociones nos resultan insuficientes, ya que pensamos a las fronteras como un espacio más amplio, en el que los límites no están claramente marcados y en el cual se manifiestan una serie de relaciones culturales e interculturales que son, finalmente, las que lo delimitan.

Entonces, Estamos en condiciones de sostener que las fronteras de Misiones con Brasil y Paraguay son indeterminadas; si bien desde un punto de vista lingüístico -en Brasil, la lengua oficial es el portugués y en Paraguay las lenguas oficiales son el español y el guaraní- muchas de las características tiene que ver con lo cultural -y dentro de ello lo lingüístico- no siempre es tan definida, considerando que existe una constante integración en ambos márgenes provinciales con los países que lo rodean.

Así, el concepto de frontera adquiere una nueva noción, más amplia, que supera la cuestión meramente jurídica-política-geográfica. Las fronteras son siempre dinámicas, flexibles y no formales ya que están determinadas por las prácticas sociales, colectivas e individuales, como espacios de “encuentro e intercambios entre pueblos que trascienden estos límites” (Arellano; Oviedo, 2017).

[...] [...] se halla situado estratégicamente en el sentido de constituirse en un espacio local donde confluyen redes de relaciones y práctica sociales que perduran en el tiempo en reedición y reactualización permanente, dado que se nutren de los sistemas de parentesco y de las relaciones interpersonales proyectadas por los agentes que habitan en la región. (Arellano; Oviedo, 2017, p.113)

Sobre el universo de estudio

Es nuestro interés en este capítulo abordar el estudio sobre las identidades lingüísticas de hablantes de la frontera de Misiones con Brasil, quienes poseen una variante del portugués, al que llamaremos PDM ya sea como lengua materna o lengua hablada en sus entornos familiares; y las concepciones que tienen sobre esta variante en relación con el español y portugués estándar.

Ante la variedad de términos para referirse al portugués hablado en Misiones (siendo 'portuñol' y 'brasileiro' los más comunes), las investigaciones relacionadas con este estudio han acordado usar la abreviatura PDM. Esta sigla engloba tanto al portugués como al portuñol de Misiones, ofreciendo una denominación simplificada y una identidad cohesiva. Además, PDM ayuda a distinguirlo del portugués de Brasil (PB). Según Carissini da Maia (2022), es crucial diferenciar entre PDM y PB. El PDM es un portugués influenciado por el español, fruto de la adaptación de personas provenientes de Brasil que se asentaron en Misiones durante más de un siglo de inmigración. Este dialecto, enriquecido con el español y originario de áreas rurales brasileñas, ha evolucionado distintivamente en Argentina debido a la falta de formalización educativa y a su uso principalmente oral. Esta evolución ha dado lugar a una variedad lingüística con características propias, manteniendo al mismo tiempo ciertos rasgos dialectales del PB.

Las inmigraciones provenientes de Brasil, especialmente en áreas fronterizas, ha generado un bilingüismo social donde muchos hablan tanto español como PDM. Los estudiantes de la Carrera de Profesorado en Portugués suelen provenir de este entorno bilingüe.

Carissini da Maia (2005) analiza cómo estos estudiantes interactúan con el portugués estándar enseñado académicamente, destacando tanto las ventajas como los retos que enfrentan. Según la investigadora las ventajas para estos estudiantes incluyen una mayor facilidad para aprender otros idiomas debido a su experiencia bilingüe, así como una comprensión intuitiva de las

diferencias y similitudes entre el PDM y el portugués estándar (PB). Esto puede facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas y la capacidad de comparar estructuras gramaticales y vocabulario. Los desafíos pueden surgir de la necesidad de ajustarse al PB normativo, que puede tener diferencias significativas en pronunciación, gramática y vocabulario en comparación con el PDM. Además, los estudiantes pueden enfrentar prejuicios o estigmatización por su acento o uso de su lengua materna, y pueden necesitar esfuerzos adicionales para dominar la forma estándar del PB para fines académicos y profesionales.

Al estudiar para ser profesores, estos alumnos agregan el portugués estándar a su repertorio lingüístico, manejando así el español, PB y PDM. Este es el universo de este estudio, por lo cual se realizaron encuestas a veinte individuos relacionados con esta carrera: estudiantes y graduados nativos de zonas fronterizas argentino-brasileñas, cuya lengua materna es el PDM o que la tienen presente en su entorno familiar.

Para llevar adelante este análisis es necesario que hagamos preguntas claves como: ¿con quién trabajar?, ¿con qué método medir lo que se investiga y, finalmente ¿qué mediremos? (Kaufmann, 2019) La misma fue tomada de un cuestionario hecho por el Dr. Göz Kaufmann que forma las bases del artículo Kaufmann (2019), con modificaciones y agregados realizadas por las autoras.

Abordajes indirectos para la investigación de actitudes involucran prácticas de técnicas más sutiles (hasta engañosas) que las preguntas directas. Cuestiones éticas relacionadas con tales prácticas son normalmente tratadas subsecuentemente a través de su esclarecimiento a los informantes [...] (Garret en Kaufmann, 2019)

Consideramos importante mencionar que los “abordajes indirectos” (Garret en Kaufmann, 2019) en la investigación de actitudes se refieren a métodos que no involucran preguntar directamente a las personas sobre sus opiniones o sentimientos. En

lugar de eso, son utilizadas técnicas más sutiles que pueden incluir observaciones de comportamiento o tareas que revelen actitudes sin que el participante se dé cuenta de lo que se está midiendo. Por lo cual, la ética en la investigación exige que los participantes den su consentimiento informado antes de participar en un estudio. En este sentido, luego de las entrevistas se realiza un “esclarecimiento”, se informa y se explica a los participantes sobre la verdadera naturaleza del estudio.

Iniciando el recorrido

Existe una íntima relación entre una comunidad y la lengua, especialmente con la de uso cotidiano, ya que ella es parte fundamental de su cultura. Por ello, es inimaginable un grupo de personas sin la posibilidad de comunicarse por medio de una lengua determinada, que además tiene una doble función: es constructora de cultura y a la vez es ella misma una construcción social. Pensamos la cultura, en esta investigación, como un espacio de constante significación y resignificación de signos que tienen sentido dentro de la sociedad en la cual nace y vive un sujeto determinado.

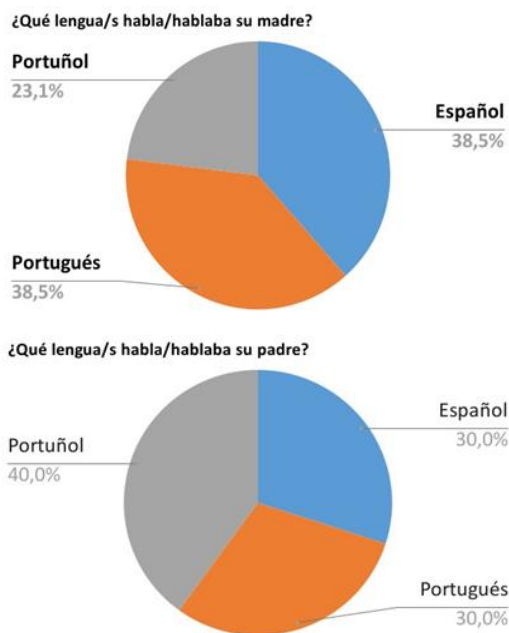
Con el fin de comprender los contextos lingüísticos en los que se encuentran inserto este grupo de hablantes y para acercarnos a sus diferentes modos de concebir la lengua y la cultura, consideramos apropiado dialogar con la semiótica a través del concepto de semiósfera de Lotman: “...*La semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis...*” (Lotman, 1996, p. 12).

Se llama *semiosis* al proceso en el cual se involucra la creación de significados –signos– para darles sentidos. Toda *semiosis* existe dentro de un espacio –abstracto– determinado donde están presentes todas las condiciones para la circulación de los sentidos. Dentro de esta *semiósfera* hay diversos actos semióticos particulares que corresponden a las diferentes esferas de la práctica semiótica. Estos no se realizan en forma aislada unos de los otros, sino que se

encuentran en constante relación con otras prácticas semióticas; es decir hay un *continuum* semiótico.

En este sentido, podemos percibir como este continuum semiótico se hace presente por medio de la situación geográfica fronteriza que describimos al comienzo del capítulo; como también en las prácticas lingüísticas de los habitantes insertos en estos espacios. Los hablantes de estos contextos han convivido y conviven al menos con tres lenguas en sus hogares: español, portugués y PDM, como se observa en la Figura 2.

Figura 2: lenguas de los padres

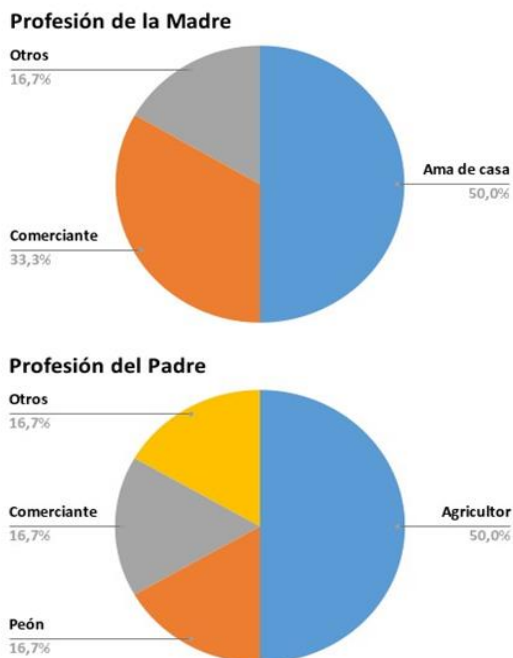


Fuente: las autoras

Un porcentaje de informantes marcan diferencias entre el habla del padre y de la madre en la cual el uso de la lengua española y portuguesa en su versión estándar sea mayor en las madres que en los padres. Las madres, a menudo amas de casa, buscan transmitir las lenguas estándar española y portuguesa a sus hijos. Al ser las

principales educadoras del lenguaje en el hogar, las madres tienden a enfatizar las variantes oficiales sobre el portugués hispanizado vernáculo. Esto se debe a su deseo de enseñar formas lingüísticas consideradas “correctas”, lo que lleva a los niños a ver a sus madres como las portadoras de la norma lingüística en la familia.

Figura 3: profesiones de los padres



Fuente: las autoras

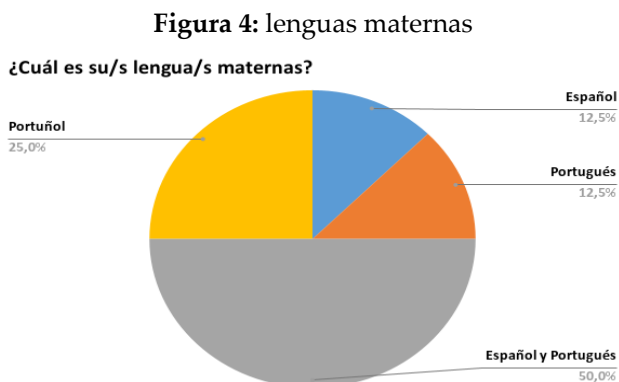
Asimismo, interpretamos que para la mayoría de los entrevistados sus padres tienen un habla más informal, están más enfocados en sus actividades, por lo general relacionadas al campo. En Carissini Da Maia (2005), a través del recorrido histórico que la autora hace del portuñol, encontramos que esta es una lengua proveniente de inmigrantes campesinos brasileños:

[...] se puede interpretar que el PDM podría ser un nicho de los vernáculos rurales brasileños; además no ha sufrido presión para

cambiar sus formas arcaicas, porque a raíz de su historia, nunca ha sido ni la lengua de la escuela, ni la lengua para escribir, por lo cual las personas la siguen hablando como siempre se hizo, por transmisión de generación a generación. (Carissini Da Maia, 2005, p. 37)

En este mismo sentido Lipski (2017), nos dice:

Fuera del ámbito escolar, hablar “brasileiro” tipifica las colonias agrícolas, pero aún en los pueblos el bilingüismo público no llama la atención. La lengua española se emplea con personas desconocidas sobre todo si existe la posibilidad de que no sea de la misma comunidad, excepto cuando se trata de un interlocutor identificable como brasileño. (Lipski, 2017)



Fuente: las autoras

Claramente el uso de las lenguas portuguesa y española es habitual para los informantes. Esto lleva a que pocos de ellos se reconozcan como hablantes de PDM, a pesar de que los padres sí lo hablan; si bien no se reconocen como hablantes o que es su lengua materna, sí la comprenden. Frente a esta situación de silenciamiento de la lengua, cabría entonces preguntarse, qué ideas tienen sobre el “portuñol”. Vemos aquí algunas de las nociones en la cuales podemos observar el lugar que ocupa esta lengua en los informantes:

Lengua de frontera, principalmente hablada, en el día a día, cotidiano, en los comercios y hasta en las escuelas con esas características. Aunque aún carece de una gramática formal, los que lo usan comprenden perfectamente. (Informante 3)

El portuñol es la lengua mezclada entre el español y el portugués, la principal característica es que, en las zonas fronterizas puede ser la lengua de la mamá o del papá. (Informante 7)

Portuñol es una lengua de contacto entre dos idiomas (portugués y español) la característica es la fusión de dos palabras creando una nueva. (Informante 8)

Es una mezcla entre portugués y español diría un 50 y 50. (Informante 12)

Una lengua de "entremedio" con características de ambas lenguas. (Informante 15)

En las definiciones de esta variante del portugués dada por los informantes, se percibe la idea de mezcla entre dos lenguas, un "entremedio" que representa las concepciones de los hablantes. En este sentido Diaz (2002) nos dice que en *"ámbito de las actitudes en situaciones de contacto permanece fundamentalmente la identidad social, entendida como resultado y objeto permanente de procesos simultáneos de clasificación y diferenciación."* Por ello consideramos que en este caso particular de la provincia de Misiones, la clasificación y diferenciación lingüística es constante, pertenecer o sentirse parte, o ser clasificado como de una dada comunidad según la forma de hablar.

Dentro de este contexto, el portugués hispanizado tiene un estatus de inferioridad frente tanto a las lenguas española como portuguesa. Su uso, si bien cotidiano y continuo, se alterna junto a la lengua española (en el caso de Argentina) dependiendo de la funcionalidad y la necesidad del hablante, no ocurriendo lo mismo con la lengua portuguesa. En general, es en las prácticas inmediatas

vinculadas a las conversaciones informales, coloquiales, o vecinales que se usa esta lengua; mientras que en las situaciones formales es usado el español como la lengua de comunicación; es decir, nos encontramos en una situación de diglosia.

Por lo tanto, retomando la idea de la lengua como constructo social, cultural e identitario, vemos la importancia de la misma como un pilar fundamental y un agente activo en la construcción de la cultura. Al considerar la lengua como parte integral de la cultura, se resalta su importancia esencial para la preservación de la identidad, como reflejo de una comunidad; la cohesión social, como hilo conductor que mantiene unida a una sociedad; facilitador de la comunicación intercultural en un mundo globalizado, la lengua es la herramienta que permite a las diferentes culturas interactuar, aprender unas de otras y enriquecerse mutuamente.

En los contactos lingüísticos tienen lugar las realizaciones concretas del habla en una determinada sociedad. Existe por lo tanto una percepción de cómo es esa lengua en un sentido social y cultural la cual es compartida por toda la comunidad, pero también es individual. En sociedades en contacto lingüístico como es el caso que estamos estudiando, el hablante políglota se expresa sobre los otros, sobre sí mismos, sobre la situación misma (Díaz, 2002); ellos manifiestan como se representan a sí mismos o como los otros son percibidos desde esta perspectiva lingüística.

Como hemos detallado previamente, las fronteras permeables ejercen una influencia distintiva en la comunicación de quienes residen en estas zonas. En esta región, se evidencian intensas interacciones sociales, económicas y culturales, cuyas complejidades y matices se expresan cotidianamente a través de los individuos que transitan estos límites, movidos por necesidades o por el contexto histórico-político actual. Se observa un dinámico intercambio que fluctúa, favoreciendo alternativamente a uno u otro país, dependiendo de las condiciones económicas. Sin embargo, la interacción no se limita a aspectos económicos; vínculos familiares y sociales profundos también motivan este

tránsito diario. Siguiendo la perspectiva de Diaz, el contacto lingüístico se entiende como un intercambio comunicativo entre hablantes en contextos específicos, constituyendo un proceso en sí mismo (Diaz, 2002).

Como bien nos comenta la autora, la identidad es una cuestión procesual con dimensiones múltiples que se relaciona con niveles sociales y culturales en los cuales nos vemos inmersos, y en que en ocasiones pueden producir integraciones o desintegración. Cuando estamos en presencia de contacto lingüístico convivimos con situaciones multiculturales y vamos adquiriendo aspectos de cada lengua y cultura; esto va formando parte de nuestra identidad. Sin embargo, puede ocurrir que por razones sociales o culturales surja el deseo de cortar con una lengua o cultura anterior, y adoptemos por completo la nueva lengua/cultura a la cual queremos pertenecer. Esta conducta nos puede conducir a reacciones de asimilación o disimilación (Diaz 2002). En el afán de pertenecer puede ocurrir que se niegue las lenguas maternas y no la transmitan a los hijos; esto ocurre frecuentemente en muchas de las comunidades de la provincia de Misiones, como por ejemplo en la región que estamos analizando.

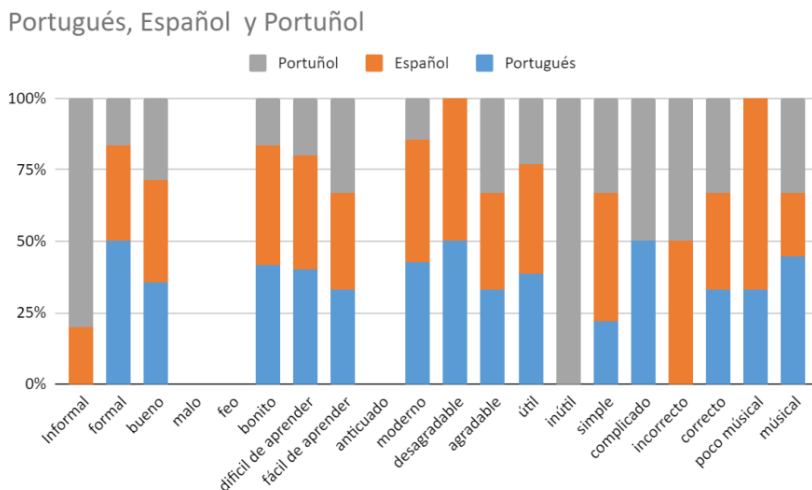
En este punto traemos lo que manifiesta Kaufmann (2019), en relación con las actitudes, quien plantea que una actitud es muy difícil de poder estudiar y no siempre es correlativa con un comportamiento, puesto que estas pueden estar influenciadas por normas sociales:

La fuerza de la relación entre actitud lingüística y sus manifestaciones es moderada por variables situacionales. Consecuentemente, una misma actitud puede llevar a manifestaciones que parecen inconsistentes unas con las otras debido al impacto del cambio de variable contextual. (Vandermeerem en Kaufmann, 2019)

Al analizar las respuestas obtenidas de los informantes sobre sus consideraciones respecto del portugués, español y portugués

hispanizado y utilizando un método indirecto para conocer sus percepciones sobre las lenguas, obtenemos el gráfico de la figura 5.

Figura 5: percepciones sobre las lenguas



Fuente: las autoras

Vemos que la relación entre las tres lenguas, el portugués y el español tiene consideraciones similares, ya que comparten aproximadamente un 25% cada una, salvo algunas categorías en las cuales el español -por ejemplo- es considerada un poco más formal que el portugués y en contraposición con el PDM, que es considerado un 75% más informal. Por otra parte, en la dicotomía feo-bonito, el español y portugués son más bonitos que el portuñol y más útiles también, siendo el portuñol considerado apenas una lengua para el uso doméstico por algunos de los participantes. Ciertos informantes perciben el portugués hispanizado en mayor porcentaje poco musical en contraposición con lo musical que puede ser el español y portugués al mismo tiempo. Incluso el portuñol comparte porcentaje con el portugués en relación a ser una lengua agradable; de hecho, es considerado más fácil de aprender el PDM que el español, por ejemplo.

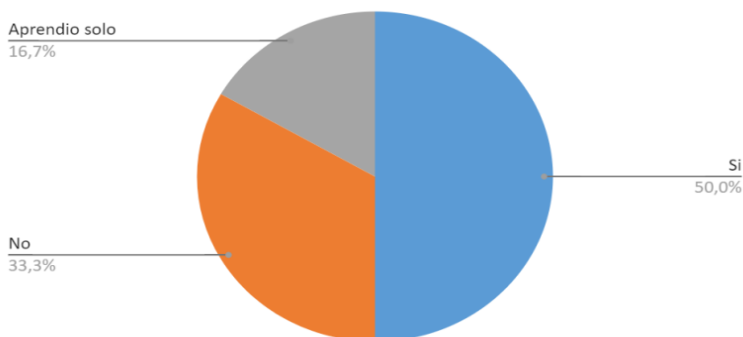
En base a estas consideraciones podríamos atribuirle al portugués hispanizado o portuñol casi el mismo nivel que el español y el portugués; sin embargo, si lo comparamos con preguntas tales como: cuando fue a la escuela, ¿tuvo algún inconveniente al hablar el portuñol? ¿En qué nivel y cuáles? En su mayoría expresan que sí tuvieron inconvenientes para aprender el español, lengua oficial de escolarización aquí en Misiones; todos respondieron en el nivel primario y algunos en el nivel secundario.

En educación primaria se prohibía hablar portugués o portuñol, porque era considerada una lengua no escolar. [...] Si, en el nivel primario y secundario. El inconveniente era que me costaba aprender el idioma español. (Informante 1)

En la primaria mi problema era mezclar los dos idiomas, decir algunas palabras en portugués y otras en español. (Informante 10)

Figura 6: enseñar a los hijos

En caso de tener un hijo, ¿le enseñaría a hablar el portuñol?

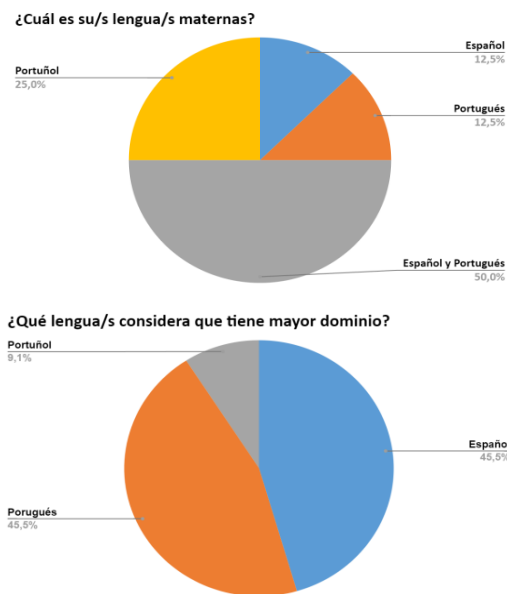


Fuente: las autoras

A pesar de ello, en caso de tener hijos, si les enseñan o enseñarían el portuñol, el 33% respondió que no lo harían, el 50% sí lo haría, y un 16% respondió que ya aprendieron solos por el contexto en el que viven. Aquí vemos como actitudes y

comportamientos lingüísticos están directamente influenciados por normas sociales que, en algunos casos, inhiben las actitudes individuales.

Figura 7: lengua materna y dominio de lenguas

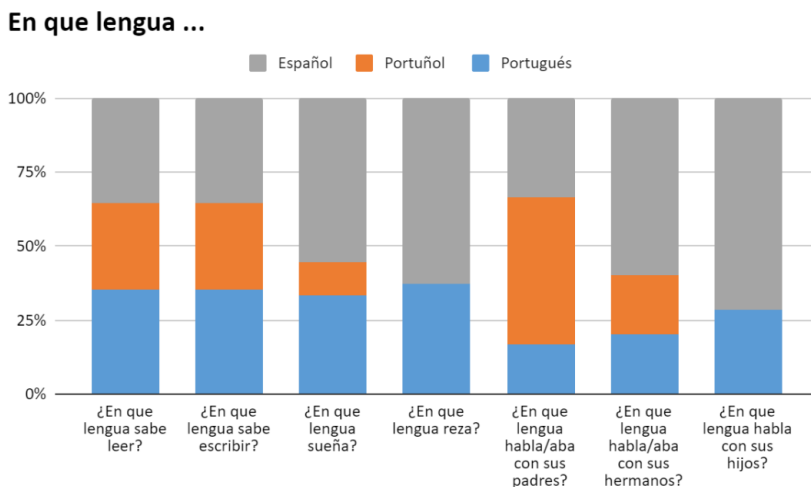


Fuente: las autoras

Otros datos que nos arrojan las encuestas son en relación a la lengua materna y el dominio que tiene sobre las lenguas en cuestión. Observamos que solamente el 25% de los informantes dicen tener el portugués hispanizado como lengua materna, sin embargo, apenas el 9.1% estima que tiene un buen dominio de esta lengua. En cambio, se ven proporciones semejantes de mayor conocimiento de las lenguas española y portuguesa. A pesar de que estos informantes se reconozcan como hablantes fluentes del español y del portugués es posible percibir en su habla la influencia de la lengua portuguesa cuando hablan en español. Lipski (2017) nos dice que “Las actitudes hacia la lengua portuguesa varían a lo largo de la provincia de Misiones, pero en el ámbito escolar suele

existir una desaprobación del portugués salvo en los pocos programas bilingües/Biculturales”.

Figura 8: realización de las lenguas en el cotidiano



Fuente: las autoras

Finalmente, en el uso cotidiano de las lenguas, la Figura 8 nos grafica de qué manera se realizan. En ciertas funciones más individuales como soñar y rezar, usualmente el sujeto recurre a su lengua materna: portugués o español y en un muy bajo porcentaje, 10%, manifiestan que sueñan en portuñol. Sin embargo, en el uso de las lenguas con sus familiares, un gran número de hablantes se comunican con sus padres en portuñol; con sus hermanos, disminuye la utilización de esta lengua, aumentando la lengua española; mientras que con los hijos, el uso del PDM desaparece y prevalece el español sobre el portugués. Sin embargo, en la acción de leer o escribir, observamos que los porcentajes son similares en las tres lenguas.

A modo de conclusión

El universo de estudio presentado de alumnos y graduados de la carrera de profesorado en portugués revela la intrincada relación entre lengua y cultura, especialmente en contextos fronterizos donde la comunicación se entrelaza con la identidad social. La investigación destaca la importancia de comprender las identidades lingüísticas en la región de Misiones, donde el PDM no solo es una lengua materna o familiar, sino también un símbolo de pertenencia y un puente entre culturas.

Los datos preliminares indican una interesante dinámica de transmisión lingüística entre generaciones, con el portugués hispanizado predominando entre las generaciones de más edad.

El estudio de las identidades lingüísticas se asemeja a una travesía por un sendero sinuoso que nos lleva a través de complejas redes sociales, culturales y personales. Estas identidades están profundamente arraigadas en el contexto social en el que emergen y se desarrollan. Para los hablantes que se encuentran inmersos en la dinámica del PDM, sus percepciones sobre el uso de esta lengua pueden resultar paradójicas. Aunque en ciertos casos esta variedad lingüística puede ser vista como una lengua de menor prestigio en comparación con las lenguas oficiales de Argentina y Brasil, su uso persiste en estas comunidades. Esto se debe a que el portugués hispanizado constituye un elemento fundamental de la identidad cultural de la región misionera.

Según Lipski (2017), la actitud de la población adulta hacia el “portuñol” oscila entre la ironía y el afecto. Por un lado, hay un reconocimiento de que no se trata de un portugués estándar, pero al mismo tiempo, esta variante lingüística evoca un sentimiento de solidaridad cultural. Este modo particular de hablar es un distintivo de los habitantes de la zona fronteriza de Misiones. En cuanto a los jóvenes, cualquier forma de portugués es generalmente etiquetada como “brasileño”, independientemente de si proviene de Brasil o Argentina.

De la misma manera que nuestras fronteras geográficas son permeables, suaves y adaptables en términos sociales, los hablantes bilingües también demuestran flexibilidad. A menudo, estos individuos se identifican con estas lenguas de manera inconsciente, ya que sus identidades múltiples se entrelazan y se influyen mutuamente, reflejando la diversidad y la riqueza cultural de la región.

Referencias

ARELLANO, D., & OVIEDO, N. **Territorialidades vividas, dinámicas fronterizas en la región misionera.** *Intellector - Centro de Estudos em Geopolíticas e Relações Internacionais*, 2017, p 112-123.

BENVENISTE, Émile. **De la subjetividad del lenguaje.** In Problemas de Lingüística General I . México. 19ª edición Siglo Veintiuno Editores, 1997

BOURDIEU, Pierre. **¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos** (traducción del libro *Language & Symbolic Power*). Madrid: Akal, 2001

CARISSINI DA MAIA, Ivone. **Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM).** 2022. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2022. Disponible en RIDUNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3836>

CARISSINI DA MAIA, Ivone. **Intercambios lingüísticos de frontera: incidencia en el hablar de los alumnos del profesorado en portugués de la UNaM.** Tesis de Maestría. 2005. RIDUNaM: <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/3826>. Acceso en: 27. Marzo.2024

CERNO, Leonardo. **Portugués, Español, Alemán y Brasileiro: Lenguas y variedades en contacto en el Alto Uruguay (Misiones, Argentina).** *Avá: Revista de Antropología* 34. 2018. p 131-153.

DÍAZ, Norma; LUDWIG Ralph y PFÄNDER, Stefan. **Procesos lingüísticos en situaciones de contacto: Parámetros y perspectivas.** In: DÍAZ, N., RALPH L. y STEFAN P. (eds.). *La Romania Americana: Procesos Lingüísticos en Situaciones de Contacto.* Madrid: Iberoamericana y Frankfurt/Main: Vervuert. 2002. p 389–441.

KAUFMANN, Göz. **Atitudes na sociolingüística.** In: MELLO, H., ALTENHOFEN, C. y RASO, T. (eds.). *Os Contatos Linguísticos no Brasil.* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011, p 121–137.

LIPSKI, John M. **La evolución de la interfaz portugués-español en el noreste argentino.** In: CORBELLA, D. y FAJARDO, A. (eds.). *Español y portugués en Contacto: Préstamos Léxicos e Interferencias.* Berlin/Boston: de Gruyter. 2017, p 391 - 412.

LOTMAN, Iuri: **La semiosfera.** Vol. I. *Semiótica de la cultura y del texto.* Madrid: Cátedra. 1996, p 21-42 / 52-62.

Actitudes lingüísticas y valoración social sobre el Portugués de Misiones (PDM): la mirada de hablantes bilingües y monolingües de la comunidad de Panambí

Patricia Stephanie Lorena Nuñez (UNaM)

Introducción

El presente estudio se enfoca en el análisis sociolingüístico de las actitudes y valoraciones sociales hacia el Portugués de Misiones (PDM), también conocido como Portuñol o brasileiro, por parte de los hablantes bilingües y monolingües de la comunidad de Panambí. El objetivo principal es reconocer y analizar las actitudes lingüísticas sobre esta variante, considerando la valoración social y afectiva de los sujetos en relación con sus conocimientos sobre el PDM.

En la provincia de Misiones, las comunidades de habla de PDM se extienden geográficamente por gran parte del territorio demarcando la complejidad y diversidad sociolingüística, donde se destaca un contexto de bilingüismo social. Esta variedad lingüística se emplea en diversas actividades comunicativas cotidianas, siendo en muchos casos la lengua materna de los hablantes, aunque también es aprendida como segunda lengua debido a factores sociales, económicos y culturales.

El enfoque metodológico adoptado se sitúa dentro del paradigma interpretativo, haciendo hincapié en la sociolingüística y los estudios culturales como disciplinas centrales. Se utilizó de manera general la metodología cualitativa para analizar e interpretar las valoraciones sociales y las actitudes de los hablantes hacia el PDM, pero también se utilizaron herramientas cuantitativas para enriquecer el análisis y facilitar la comunicación. La recolección de datos se llevó a cabo a través de trabajo de campo

in situ, mediante encuestas y entrevistas semi estructuradas, con el afán de identificar las connotaciones sociales asociadas al uso del PDM y en qué contextos se emplea.

Para el desarrollo de esta investigación, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que abarcó teorías relevantes en el campo de la sociolingüística, considerando a teóricos e investigadores tanto internacionales como nacionales, entre ellos Labov, Fishman, Moreno Fernández, Sturza, Camblong y Carissini da Maia.

El PDM y las actitudes lingüísticas en la comunidad de habla

Para iniciar es de suma relevancia definir qué es el Portugués de Misiones. Entendemos al mismo como una variedad de portugués matizado de español con características de dialecto híbrido, además, es una lengua vital y masiva en muchas localidades de la provincia, que posee características uniformes. La lengua PDM también se distingue por ser oral pues es únicamente hablada y no posee una normativa para la escritura. Tal como lo describe la autora Carissini da Maia:

[...] lengua, igualmente es sorprendente su vitalidad y la masividad de sus hablantes, al compararla con otras lenguas que se hablaban en Misiones y que están desapareciendo. De la misma manera es sorprendente la uniformidad que manifiesta. El habla de los informantes de diferentes localidades, o ambientes socio-geográficos (urbano, semi-rural, rural), edades, género y ocupación, exhiben un alto grado de coincidencia. Al considerar también la heterogeneidad de los factores socioculturales externos que impregnan los contextos de habla y la naturaleza libre de la lengua, únicamente hablada, sin normas ni reglas a ser empleadas de manera masiva en la escritura y controladas por las instituciones educativas. (Carissini da Maia, 2022, p. 241)

En la provincia de Misiones existen dinámicas lingüísticas y culturales muy diversas y a su vez muy ricas en materia de

investigación. De estas culturas y lenguas que se entrecruzan en este espacio semiótico se focaliza el objeto de estudio, el portugués de Misiones y las actitudes respecto a la lengua. En este sentido se sostiene que actualmente para los habitantes fronterizos, la zona es un espacio compartido, intrínseco a la comunidad. En este contexto, cabe visualizarla como región de frontera un espacio semiótico, escenario marcado por la heterogeneidad, construida a través de prácticas y memorias discursivas y culturales particulares, con relaciones sociales y familiares complejas.

En este espacio semiótico o semiosfera se encuentran rasgos distintivos propios de la comunidad, solo dentro de este son posibles los procesos comunicativos y la producción de nueva información, ya que fuera de este escenario no es posible la existencia de esta semiosis.

De este modo [...] Se puede considerar el universo semiótico como un conjunto de distintos textos y de lenguajes cerrados unos con respecto a los otros... La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual no es posible la existencia misma de la semiosis... sumando los actos semióticos particulares, no obtendremos un universo semiótico. Por el contrario, solo la existencia de tal universo –de la semiosfera- hace realidad el acto sígnico particular. (Lotman, 1996, p. 23-24)

En este devenir fronterizo, los habitantes poseen conocimientos lingüísticos propios del lugar y cuáles son las convenciones sociales del uso del lenguaje. El español, el portugués y el portuñol cohabitan nuestra frontera y esa relación nos interpela sobre el uso, la actitud lingüística y el valor social de las mismas. Es interesante la riqueza que resulta de los entrecruces que ocurren en la frontera; por ello, es necesario entender cómo funciona la estructura social, que reflexiones circunda en este espacio de frontera y cómo estas reflexiones por parte de los hablantes inciden en las actitudes sobre la lengua y el comportamiento social.

Mas a fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive, muito mais porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (Sturza, 2006, p. 26)

Las lenguas desempeñan diferentes funciones sociales, por un lado el español es la lengua oficial, legitimada por el estado, por lo tanto es la lengua que se utiliza en las instituciones oficiales como la escuela, sistema judicial, entre otros; por otro lado en PDM es muchas veces la lengua materna de los sujetos ya que es con la cual tienen su primer contacto dentro de sus esfera familiar.

Ambos conjuntos fueron totalmente aceptados como culturalmente legítimos y complementarios (no conflictivos) y de hecho muy poco desde el punto de vista de la separación funcional entre ellos en el caso de que fuera posible un conflicto. Esta diferenciación se produjo comúnmente entre una lengua A (alta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, una lengua B (baja), de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. (Fishman, 1979, p. 118-119)

En otras palabras, el hablante bilingüe selecciona que lengua va a utilizar según el contexto comunicativo y la intención que posea. Esto no es una selección al azar pues el sujeto no solo debe decidir que lengua usar según la intención comunicativa sino que también la selección de la lengua abre la puerta a la diversidad temática alcanzada por uno u otro. A modo de ejemplo: el niño que va a la escuela, dentro del salón de clases en dicha institución debe comunicarse en español ya que la clase es dictada en español, sale al recreo e interactúa con sus compañeros en portugués y en español (dependiendo también de que lengua los compañeros utilizan) y al finalizar la jornada vuelven a sus casas y narran su día escolar en su

lengua materna que es el PDM y, a su vez, incorporan léxico del español en la conversación y hablan en castellano de contenidos desarrollados en la escuela. Esta situación se manifiesta, ya que

Los hablantes saben que en su comunidad prefieren unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros y, por lo tanto, tiene la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses. (Moreno Fernández, 1998, p. 181)

Si se desea poder analizar las actitudes lingüísticas y el valor social que le es atribuida a una u otra lengua se debe iniciar mencionando la diglosia; esto es entendido como una situación en la cual dos lenguas coexisten en un espacio o comunidad de hablantes pero una de ellas posee mayor prestigio social que la otra y estas son empleadas en diferentes ámbitos por los hablantes. Así la diglosia (...) se refiere a la distribución de más de una variedad lingüística en una sociedad para diferentes tareas comunicativas (Fasold, 1996, p. 80).

Según Moreno Fernández (1998) las actitudes lingüísticas son las manifestaciones de las actitudes de los individuos en relación a la lengua y los usos lingüísticos de la misma en una sociedad sea esta una variedad, dialecto o lenguas naturales distintas, etc. Estas actitudes pueden ser favorables / positivas o desfavorables/negativas dependiendo de la valoración que se haga del grupo en que se habla. En efecto las actitudes suelen ser manifestaciones de unas preferencias y unas convenciones sociales acerca del estatus y el prestigio de los hablantes (Moreno Fernández, 1998, p. 181).

Las actitudes implican de forma directa la existencia de subcomponentes vinculados pero que son distintos entre sí y debemos reconocer la diferencia; una valoración (componente afectivo), un saber o creencia (componente cognoscitivo) y una conducta (componente conativo). Esto nos permitirá realizar un análisis de las actitudes lingüísticas evaluando los componentes.

A partir de estas teorías se realizó un estudio sociolingüístico sobre el PDM en el cual se pudo recuperar las actitudes lingüísticas de los hablantes bilingües y monolingües teniendo en cuenta la valoración social y afectiva, así como también los conocimientos previos del portugués hablado en Misiones para poder analizar cuál es la mirada sobre la lengua, valores y actitudes.

Portugués de Misiones, localidad de Panambí

Panambí es una localidad de la provincia de Misiones, ubicada al sur del departamento Oberá contando con una superficie¹ de 202,00 km². Los principales accesos terrestres a la localidad es por la ruta Provincial 5 que la conecta con la localidad de Los Helechos y con ciudad de Oberá; y por la ruta Provincial 2, que la comunica con San Javier y Alba Posse. Este municipio está constituido por pequeños núcleos urbanos y grandes territorios rurales de producción agrícola. De acuerdo con el INDEC² en el censo del 2010³, el municipio cuenta con aproximadamente 5 928 habitantes.

Panambí se encuentra a orillas del río Uruguay, en la frontera con una localidad de Brasil llamada Porto Vera Cruz. En esta frontera existe servicio de lanchas y de balsas que conecta internacionalmente estas dos localidades hermanas. Este medio de transporte evidencia el intercambio comercial y fue vital para el crecimiento económico en los últimos años; también marca la tendencia cultural particular, cuales se puede mencionar, son muy similares en las demás localidades misioneras que cuentan con frontera con Brasil. También es interesante destacar que las comunidades de Vera Cruz y Panambí reclaman la construcción de

¹ Dato extraído de la página oficial de la Municipalidad de Panambí. <https://www.municipalidad-argentina.com.ar/municipalidad-panambi-n.html>

² Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de La República Argentina. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

³ Datos utilizados son del censo del año 2010 pues aún no se han actualizado las plataformas oficiales con los resultados de censo nacional realizado en el año 2022

un puente internacional a fin de propiciar una aún mayor integración entre dichas localidades.

Su historia fundacional se remonta a comienzos del siglo XX, momento en el cual se inicia la ocupación moderna de Panambí, cuando una compañía inglesa adquirió 50.000 hectáreas en esta zona durante 30 años para explotar los vastos recursos naturales. Al retirarse espontáneamente esta compañía de la región, colonos que en su mayoría provenían del Brasil se asentaron y comenzaron a trabajar la tierra. Y aunque no contaban con títulos de propiedades de las tierras, comenzaron a cultivar diversos productos, pero principalmente yerba mate, tabaco, té. El 9 de diciembre de 1938 fue creada la Comisión de Fomento, preludeo del municipio creado en 1946. Si bien en Panambí Kilómetro 8 se concentraron inicialmente aserraderos y otros establecimientos, la presencia de una aduana y la comunicación con Brasil impulsaron en los años 1990 el crecimiento de la zona del puerto en Panambí.

Recolección, análisis e interpretación de datos

El enfoque metodológico adoptado se sitúa dentro del paradigma interpretativo, haciendo hincapié en la sociolingüística y los estudios culturales como disciplinas centrales. Para el mismo, la metodología es de manera general cualitativa, sin embargo se han utilizado también instrumentos cuantitativos. A través del trabajo de campo realizado in situ y a partir de la elaboración de encuestas y de entrevistas semi estructuradas se pudo identificar cuáles son las connotaciones sociales, los usos de dicho lengua y en qué contexto son usados, además se pudo recuperar las historias de vida y experiencias de los hablantes de PDM así como constituir el perfil del hablante.

Con el objeto de reconocer las actitudes lingüísticas respecto al portugués de Misiones se analizó el valor social y el prestigio atribuidos por los hablantes bilingües y monolingües sobre PDM para de este modo contrastar y evaluar la actitud lingüística en

relación a la valoración social. En cuanto a ello, Moreno Fernández señala que

Las actitudes lingüísticas son el reflejo de las actitudes psicosociales; de hecho son actitudes psicosociales. Si como hemos comentado, las lenguas tienen un significado o unas connotaciones sociales, es natural que sean apreciadas y evaluadas de acuerdo a los estatus o las características sociales de sus usuarios. Por esto no resulta fácil delimitar donde comienza la actitud hacia la una variedad lingüística y donde termina la actitud hacia un grupo social o el usuario de esa variedad. (Moreno Fernández, 2009, p. 89)

En el siguiente apartado se expondrá los resultados obtenidos en base a las encuestas realizadas a los hablantes bilingües y monolingües, estos sujetos fueron escogidos al azar, tratando de que el muestreo sea lo más diverso y representativo posible. La encuesta fue aplicada a 106 sujetos bilingües/monolingües, de las cuales 62 eran de sexo femenino y 44 de sexo masculino. Respecto a su nivel de escolaridad el 51% cuentan con el nivel primario y/o secundario incompleto, el 20% posee el nivel medio completo y el 11% ha concluido una formación en el nivel terciario o superior.

Uno de los primeros interrogantes presentados fue respecto al nombre por el cual conocen u otorgan a esta variedad lingüística. Las respuestas obtenidas permitieron definir que el término *Portuñol* fue elegido por el 70% de encuestados. Pero además, con la interacción fuera de los cuestionarios, como en las entrevistas, los resultados que fueron obtenidos eran un poco diferentes ya que se pudo destacar que en la mayoría de los casos articulaban a modo de sinónimos la denominación *Portuñol/ Brasileiro*, pues cuando se indagaba a modo más general, se hablaban de cosas de su cotidianidad o se hacían alusiones a su lengua, utilizaban de manera indistinta ambas terminologías.

El siguiente interrogante abordado fue respecto al uso de las lenguas y cuál de ellas consideraban que utilizaban en mayor proporción en su cotidianidad. De acuerdo a los resultados el 43%

considera que la lengua que más utiliza en su día a día es el PDM. Por otro lado, un 28% respondió que la lengua más utilizada era el español, y un 29% consideraba que utilizaba ambas lenguas con igual frecuencia. Cabe destacar que profundizando un poco más acerca de la actividad laboral en la cual se desempeñan los informantes y la lengua que más utilizan se logra identificar que los sujetos que destacan el castellano como lengua más utilizada se desempeñaban en instituciones públicas (empleados municipales 53%, Instituciones educativas 33%, área de salud 14%). Los demás, que representan un 71% de los encuestados, desarrollan diversas actividades laborales y/o económicas pero fuera de instituciones públicas, como por ejemplo, agricultores, comerciantes, amas de casa, mecánicos, entre otros.

Se puede mencionar, desde la perspectiva sociolingüística de Labov, el lenguaje se utiliza para transmitir determinada información y también pensamientos a las demás personas. De manera simultánea, el hablante emplea el lenguaje para hacer afirmaciones sobre quién es, cuáles son sus adhesiones grupales, cómo percibe su relación con el interlocutor y qué tipo de acto de habla considera que está realizando. Los hablantes pueden elegir de su repertorio diversos significantes lingüísticos que posibilite que esa situación comunicativa resulte satisfactoria. Por estas razones el hablante bilingüe seleccionará en su vida cotidiana, de acuerdo a las situaciones comunicativas que desempeñe, la lengua que le resulta más apropiada en ese momento específico.

También es relevante destacar cómo la identificación cultural incide en la elección cotidiana, producto de la convivencia e intercambio cultural entre las localidades hermanas Panambí (Argentina) y Porto Vera Cruz (Brasil). De acuerdo a Sturza,

(...) a intercompreensão também se torna mais efetiva à medida que verificamos a existência de uma gama de identificações culturais, dada pelo nível de convivência entre os falantes de português e espanhol e pelas práticas sociais nas quais oportunhol funciona de

modo a responder às demandas de interação social requeridas no dia a dia. (Sturza, 2019, p. 99)

Posteriormente, se indaga respecto a las lenguas que son o fueron habladas en el seno familiar y comunitario. Se observa que existe una gran variedad de lenguas en las configuraciones sociales y lingüísticas de los informantes, esto implica una complejidad sociolingüísticas, debido a la existencia de lenguas de los pueblos originarios como ser el guaraní y también otras lenguas (alemán, italiano, ucraniano, polaco) traídas por los inmigrantes europeos que ingresaron a la provincia de Misiones durante el proceso de colonización. De acuerdo a nuestros encuestados, el 41% reconoce al portugués como una lengua hablada en su familia y antepasados directos (abuelos/as paternos y maternos) indicador relevante para este estudio. La propia mezcla lingüística de las lenguas en contacto en esta región determina la representación de una identidad sociocultural y también lingüística.

En el otro extremo del río Uruguay, la presencia hegemónica y masiva del portugués barre toda la extensión hasta Iguazú. La población, hasta tercera o cuarta generación argentina, habla portugués en la vida comunitaria y familiar. El famoso portuñol, no es un dialecto estandarizado, sino una mixtura con base de portugués, que si bien presenta algunas irregularidades, lo más ajustado sería reconocer que las interferencias del español resultan aleatorias, según el hablante, el tema, la situación, etc.” (Camblong en da Maia, 2004, p. 72)

El siguiente interrogante abordado fue la cantidad de familiares hablantes de PDM posee cada sujeto. Es sumamente importante los valores arrojados, pues refleja la realidad familiar de los informantes, que representan de cierto modo a toda esta localidad respecto a la conformación de las dinámicas lingüísticas familiares: el 86% posee más de un familiar hablante de PDM, ya el 11% de los encuestados tiene al menos un familiar hablantes de PDM. Esto nos indica que solamente un 4% no tuvo relación con el PDM en su seno

familiar. Si bien esta lengua no está únicamente relegada al uso en el hogar, pues es utilizado en diversas esferas sociales como se desarrollará más adelante, es en el ambiente familiar donde cobra más fuerza y donde su valoración afectiva configura el uso general y a la lengua en sí misma, puesto que toda lengua particular se enseña y se aprende por trasmisión cultural entre generaciones. Las lenguas se deslindan, se instalan en los espacios familiares y comunitarios, hasta desplegarse en esferas de comunicación más amplias y distantes. Partiendo de estas observaciones sobre las lenguas familiares podemos pasar a preguntarnos respecto al aprendizaje de su lengua materna y su segunda lengua.

Aprendizaje de las lenguas

En este momento, para entender la relevancia de este aspecto, se debe primeramente reflexionar acerca de las llamadas lenguas maternas o primeras lenguas. Cuando nacemos lo hacemos de manera biológica pero también de manera social, situado y localizado en un tiempo-espacio, en compañía de cierto grupo de personas e inmersos en una cultura particular; es decir que cuando un individuo nace, lo hace en un lugar determinado, en una cultura determinada, tiene su primer contacto con una lengua determinada y esta es la suerte que le toca. En ese momento nos reciben con nuestros nombres, nos cuidan y nos hacen progresivamente partícipes de una trama semiótica de relaciones, vínculos, tratos y experiencias de crianza propias de las semiósferas familiares a la que llegamos, y la lengua que aprenderemos no escapa a esa trama.

Podemos afirmar que la lengua materna es la lengua que un individuo aprende en sus primeros años de vida y que esta se encarga de moldear la forma en la que vemos y entendemos el mundo, por esta razón es de suma relevancia analizar en esta investigación este factor. En palabras de Halliday (1986) la lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales (Halliday, 1986, p. 26).

En base a las informaciones colectadas se pudo observar que el 38% considera que aprendió el PDM como primera lengua, un 36% respondió que aprendió el PDM y el español de manera simultánea y que ambas constituyeron los cimientos de su primera lengua, estos datos nos permiten destacar que un 74% afirma tener como lengua materna al PDM, exponiendo el nivel de importancia que esta lengua posee y como a partir de ella los sujetos se configuran. Solamente el 24% considera que el PDM fue la segunda lengua que aprendió.

La selección y el uso de las lenguas

En la encuesta, uno de los ítems consultados era qué lengua/s utilizaban en diferentes situaciones y lugares de su vida cotidiana. Con las respuestas proporcionadas por los encuestados, se consiguió percibir que los hablantes bilingües eligen utilizar el PDM en la cotidianidad de su hogar, en los intercambios con sus familiares, charlas con amigos, interactuando con vecinos y así también para contar chistes, “causos” o para relatos de vivencias. También lo utilizan en los comercios locales, en la iglesia y algunas veces seleccionan esta lengua en su lugar de trabajo. Por otro lado, el español es la lengua que los encuestados señalaron como la que utilizan en instituciones públicas como la escuela, o cuando van a hacer trámites en la municipalidad, cuando asisten a una consulta médica en otra localidad, cuando visitan el hospital, en el banco, entre otros.

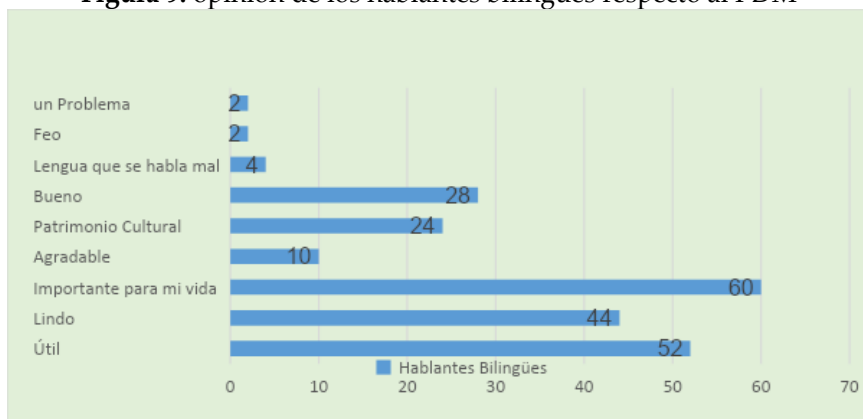
En esta instancia resulta oportuno retomar el concepto de diglosia, “dos lenguas [...] diferentes se usan [...] paralelamente en la misma comunidad lingüística, cada una con un papel claramente definido” (Ferguson, 1972, p. 233), ya que en la descripción de los resultados es visible que las lenguas intervinientes no tienen la misma utilización y jerarquización. La función es el rasgo más importante de la diglosia. La conceptualización de Charles Ferguson nos dice que existen dos variedades o dialectos moderadamente diferentes de la misma lengua, de las cuales una se llama variedad Alta (o

simplemente A) y la otra variedad Baja (o B). En otras palabras, A es la variedad apropiada en determinadas situaciones, comúnmente las formales, mientras que B se usa en las situaciones informales, familiares y más relajadas. Por ende, analizando las respuestas obtenidas de los hablantes bilingües de esta comunidad, podríamos determinar que el español es la variedad alta mientras que el portugués (PDM) sería la variedad baja.

Se puede resaltar entonces que la noción de status influye en la actitud positiva o negativa frente a la lengua normalmente los hablantes de una comunidad, piensan que A es una lengua superior, más elegante, más lógica y se piensa que B es inferior, incluso hasta llegar al punto de negar su existencia (Fasold, 1996, p. 76).

Opinión de los hablantes bilingües sobre el PDM

Figura 9: opinión de los hablantes bilingües respecto al PDM



Fuente: la autora

Una de las principales aristas de esta investigación es recuperar la opinión y la visión de los hablantes bilingües de esa comunidad respecto al Portugués de Misiones (PDM). En la encuesta se propuso un cuadro en el cual podían marcar los adjetivos e ítems que les pareciera apropiados a la hora de describir su propia lengua, posibilitando que marcaran más de una opción si

así lo desearan, también podrían agregar cualquier otra palabra que consideraran oportuna.

El cuadro superior alberga los resultados de dicha actividad, expone en la columna principal o eje vertical principal las palabras y/o frases calificativas y en el eje horizontal la cantidad de veces que estas fueron elegidas. Como se puede ver la opción *Importante para mi vida* es la opción más seleccionada y a esta le siguen la opción *Útil* y *Lindo*. Estos resultados permiten ver que la gran mayoría de los encuestados veía o consideraba su lengua como algo positivo e importante.

Fasold (1996) menciona también que las actitudes lingüísticas también pueden tener un efecto positivo o negativo respecto a la inteligibilidad de una variedad lingüística (FASOLD, 1996, p 231), lo cual podemos relacionar con el hecho de las variables *útil* e *importante en mi vida* hayan tenido tanta adhesión al momento de atribuir una calificación.

- “É demais de importante, nois precisa falá para viver, pra trabaia, pra i nel mercado, para tudo bem no fim” (José, 63 años, agricultor)
- “[...] para mim é bunito e bem importante ... o pai e a mãe nos ensinaron a hablar en alemán y en brasileiro cuando era gurisada mais depois lo otro aprendimos na escuela”. (Lucia, 41 años, ama de casa)

Estos fragmentos fueron tomados durante las entrevistas con los informantes, son el relato en primera persona de la forma en la que ven su lengua materna, el PDM, también expresan de cierto modo el sentimiento en relación a su lengua y el nivel de importancia que tiene en sus vidas.

También se observa que el número de personas que calificó como *un problema* o algo *feo* fue mínimo, apenas 2 veces fueron marcadas en cada una de las opciones teniendo en cuenta que el total de encuestados bilingües fueron de 106 personas. Los que marcaron como *un problema* o algo *feo* mencionaron que:

- “[...] es un problema cuando se quiere hacer cosas legales como papeles formales, documentos, formularios y eso, porque la gente que hace no te entiende y uno tiene que hablar en castellano.” (Oscar, 36 años, agricultor)
- “É feio como nois falemos , e mais bunito los que falam bien o portugués, sem estar mezclando tudo.” (Graciela, 40 años, peluquera)

Seguido a esto, se interrogó respecto a si alguna vez fueron prohibidos o les han pedido que no hablaran en portugués (PDM), el 34% de los encuestados respondió de manera afirmativa. En su totalidad los que respondieron que si los habían censurado o prohibido de hablar en esta lengua, también mencionaron que dicha situación se había producido en instituciones educativas.

El conflicto lingüístico ocurre en la disputa entre su lengua materna y la lengua nacional, la que el estado impone mediante la escuela como lengua de alfabetización. Resulta oportuno mencionar la relación de lengua y de nacionalismo ya que las necesidades del nacionalismo pueden generar conflictos en relación a la lengua. Según Fasold (1996, p. 28) la lengua constituye un problema para el nacionalismo en dos grandes áreas: la administración general y la educación [...] la lengua es junto a la cultura, la religión y la historia el principal componente del nacionalismo.

- “Nosotros le prohibimos que hablen en portugués en la escuela porque necesitan aprender su lengua, aprender a leer y a escribir bien. Yo sé que es importante respetar su lengua materna y todo eso, pero ellos necesitan aprender bien su propia lengua para su vida [...] ya conseguimos que sean más nacionalistas, ahora cuando juegan Brasil y Argentina hasta hinchan para la Argentina”. (Docente, 48 años)

Como podemos observar en este breve fragmento de una entrevista realizada a una docente que actúa en esa localidad, la prohibición del uso de PDM radica en necesidad de enseñar la

lengua oficial para promover el nacionalismo al país en el cual nacieron y están viviendo. Como nos señala Fasold,

La lengua sirve de lazo de unión con el pasado glorioso y con la autenticidad. Estos conceptos son muy abstractos y emotivos, pero tienen mucho poder. Una lengua no es sólo un instrumento para la historia de una nacionalidad, sino que forma parte de la propia historia. En cuanto a la autenticidad, a una nacionalidad le favorece tener una lengua propia". (Fasold, 1996, p. 28)

En palabras del propio Fishman (1979), la lengua materna es una parte del alma, o la esencia de cualquier nacionalidad. En otras palabras, las lenguas tienen un poder simbólico en el nacionalismo por lo cual pueden identificar y unir a los que hablan una misma lengua, así como separar a los que hablan una lengua diferente, por esta razón desde el argumento nacionalista se prohíbe o censura muchas veces tratando de estandarizar la lengua oficial.

El nacionalismo asume conscientemente la tarea de producir lenguas estándar modernas, auténticas y unificadas que serán empleadas y asumidas conscientemente, donde antes existían tan sólo variedades regionales y sociales, empleadas inconscientemente y abandonadas sin lamentarlo. (Fishman en Fasold, 1996, p. 29)

Todos estos interrogantes permiten analizar el punto más importante de esta investigación, que es la valoración social de los sujetos respecto al PDM. El cierre de la encuesta solicitaba la valoración general del PDM, los resultados arrojaron que el 100% de los informantes tienen una valoración positiva del PDM.

Entiéndase que no es la lengua de hecho que provoca una actitud y valoración positiva o negativa por parte del sujeto o de una comunidad, es más bien el contexto social en el cual está inmersa y es usada en concordancia que esta tenga mayor o menor prestigio. Lo cual también implica que tanto las actitudes como la valoración de una lengua repercuten ante las personas que la utilizan. Como expone Bortoni- Ricardo, es de vital importancia

conocer los sentimientos de los hablantes respecto a su lengua pues de esto dependerá en la preservación y/o modificaciones que surjan sobre ella, pudiendo relacionar sus sentimientos a las valoraciones positivas o negativas según se asocien

Conhecer esses sentimentos é importante na aferição da vitalidade das línguas, de sua preservação ou, alternativamente, do deslocamento de um a língua por outra em com unidades bilíngues ou plurilíngues. Em relação a línguas e variedades que com põem o repertório de sua com unidade de fala, os falantes podem ter sentimento de orgulho, de lealdade, podem nutrir por elas sentimentos positivos, considerando-as bonitas e agradáveis de ouvir, ou sentimentos negativos, associando-as a status desprestigiados na sociedade. (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 42)

Consideraciones finales

Con el desarrollo de este trabajo, se logró reconocer y analizar las actitudes lingüísticas hacia el portugués, variedad misionera. Se consideró la valoración social y afectiva de los sujetos en relación con sus conocimientos sobre esta lengua. El objetivo principal propuesto se alcanzó, los dispositivos de recolección de datos proporcionaron información relevante para analizar la postura de los informantes. Estos mismos datos serán utilizados nuevamente en futuros trabajos de ampliación de la investigación en otras localidades de la provincia. No se descartan futuros ajustes para ampliar la información o especificar aspectos particulares con mayor detalle.

Es importante destacar que la valoración final del grupo fue positiva. Esto se refleja de manera coherente en las respuestas obtenidas, tanto en las opiniones sobre la lengua como en las sensaciones relacionadas con su uso e interacción. Además, las experiencias familiares y sociales también respaldan esta valoración positiva. Esto permite reivindicar el uso del portugués de Misiones en diversos espacios sociales, institucionales,

económicos y otros. La importancia de esta variedad lingüística en la vida cotidiana de los sujetos es señalada en diversas oportunidades por los mismos entrevistados.

Referencias

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **Manual de sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAMBLONG, Ana María. **Alfabetización semiótica en la frontera**. Posadas: EDUNAM- Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2012.

CAMBLONG, Ana María. **Habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico**. Posadas: EDUNAM- Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2001.

CARISSINI DA MAIA, Ivone. **Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM)**. 2022. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2022. Disponible en RIDUNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3836>

CARISSINI DA MAIA, Ivone. **Intercambios lingüísticos de frontera: incidencia en el hablar de los alumnos del Profesorado en Portugués de la UNaM**. Oberá: Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Ingeniería, UNaM. Dirigida por la Dra. Ana Camblong, 2004.

FASOLD, R. **La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística**. Madrid: Visor, 1996.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del lenguaje**. Madrid: Cátedra, 1979.

HALLIDAY, M.A.K.. **El lenguaje como semiótica social**. Méjico: FCE, 1986.

LABOV, W. **Modelos sociolingüísticos**. Madrid: Cátedra, 1983.

LOTMAN, Iuri M. **La Semiósfera I, Semiótica de la Cultura y del Texto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

MORENO FERNANDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e politicas da língua: uma história das ideias linguísticas**. São Paulo: Tese de Doutorado em Linguística. UNICAMP, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. **Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira**. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 81 , n. 1 , p. 97-113 . 2019 . Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3568> Acceso 18 de noviembre 2022.

TARALLO Fernando. **Pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

Literatura oral transfronteriza: tejida en las voces de las comunidades de habla portuguesa

Claudia Floriana Núñez (UNaM)

Ivene Carissini da Maia (UNaM)

Introducción

Este capítulo se adentra en la exploración de historias y relatos populares de la literatura oral transfronteriza de Misiones. Aunque no se trata de una literatura plasmada en libros ni en el ámbito académico convencional, su persistencia y transmisión de generación en generación ha despertado nuestro interés como docentes investigadoras. Este interés está estrechamente vinculado al hecho de que se trata de la literatura oral de comunidades de esta provincia argentina que hablan una variedad de portugués hispanizado, también designado “portuñol” y “brasileiro”¹. Esto nos lleva a un fascinante campo para estudiar la riqueza sociocultural y la lingüística de este contexto.

Como resultado de los procesos socioculturales que se dieron en la formación del territorio de Misiones, esta versión de portugués se ha convertido en la otra lengua utilizada para la comunicación en una extensa región que limita con Brasil, especialmente en la zona del Alto Uruguay. En esta región, la cultura local ha conectado universos significativos diferentes, donde las lenguas se superponen y forman un *continuum*.

¹ Frente a la diversidad de términos utilizados para nombrar a esta lengua, en el marco de las investigaciones sobre la temática se ha consensuado adoptar también la sigla **PDM**. Para conocer otras singularidades de la lengua, se recomienda consultar la contextualización sociohistórica y geográfica de su presencia en la provincia de Misiones, así como la caracterización lingüística más detallada en otro capítulo de este libro: **Encuentro transfronterizo de lenguas: portugués y español**.

En este entorno, al diálogo cotidiano entre familiares y vecinos se suman las narraciones en portugués, un acto tan espontáneo como natural, que constituye el núcleo de nuestro estudio. Estas narraciones son la expresión viva de la cultura local, de su arte y reflejan en su interior mecanismos de interacción discursiva. La forma en que un sujeto narra un acontecimiento e interactúa con otros configura su realidad circundante, en este *feedback* el relato se vuelve significativo para él y para su auditorio porque entretiene, transmite conocimientos y valores de forma dinámica y participativa.

Los textos de la literatura oral circulan en la cultura y están intrínsecamente entrelazados con la misma, los hablantes, al relatar sus historias, también describen las prácticas lingüísticas y sociales en su contexto cotidiano. Explorar esta literatura también nos permite comprender mejor la dinámica de las comunidades bilingües. En este sentido, nuestro estudio tiene por objetivo documentar, analizar y divulgar esta literatura oral a lectores, docentes, investigadores y a las propias comunidades que la originan, ya que su documentación y divulgación contribuirán con la preservación de la diversidad e identidad cultural.

La Literatura, la Lengua y la Cultura

En la exploración realizada nos sumergimos en la trama de las narrativas de quienes cuentan sus historias y de quienes recrean o transmiten los relatos populares. En nuestra investigación, integramos teorías literarias, los estudios culturales y la sociolingüística. Nuestro enfoque busca realizar un análisis que refleje los temas, los géneros, los estilos de la narrativa, las condiciones de producción de estos textos y el ambiente sociocultural del narrador. También consideramos el contexto y la función de los relatos como identidad lingüística y como vínculo entre las personas.

Nuestro interés también se dirige hacia su habla, las variaciones lingüísticas no distorsionan la expresión literaria; más

bien, revelan su autenticidad y adaptación. Es importante mencionar que la transcripción de los géneros que se analizan aquí, el trabajo de pasar de la oralidad a la escritura se hace en base a investigaciones antecesoras en las que estudiamos la evolución del PDM y realizamos la descripción lingüística de su uso hablado. Asimismo, gran parte de la grafía utilizada es la empleada en la literatura de lingüistas brasileños sobre el PB, como Bertoni-Ricardo (2011), Bagno (2000), Ilari y Basso (2006), Tarallo, Orlandi y Guimarães (1989).

Cuando analizamos comunidades que experimentan un bilingüismo extendido, resulta esencial considerar las aportaciones de Fishman (1979). Su enfoque nos permite comprender la organización y los usos sociales de las lenguas en estos contextos. Además, Gumperz (2002) amplía nuestra visión al considerar el lenguaje dentro de su contexto cultural y social, explorando cómo las normas culturales influyen en la conducta verbal. Temas como la variabilidad en el code-switching (alternancia de lenguas) y la comunicación intercultural han sido fundamentales para nuestras investigaciones. Por otro lado, la perspectiva de Halliday (1978) sobre el funcionamiento social del lenguaje nos inspira a analizar los mecanismos discursivos que permiten la construcción y el intercambio de significados en estas comunidades. Estos enfoques nos ayudan a explorar las complejidades sociales y culturales presentes en contextos bilingües, así como a comprender cómo el lenguaje se entrelaza con la cultura.

Al considerar los principios metodológicos de la etnografía literaria, en un primer momento, nos sumergimos en la comunidad, observando la vida cotidiana y las prácticas culturales locales, participando en eventos sociales, interactuando, entrevistando y recopilando los textos en el ambiente natural de los hablantes. También tuvo total relevancia el contexto y se prestó atención a las condiciones en las que se produjeron las narraciones: “(...) a los detalles del contexto situacional, el comportamiento del hablante, y el momento y lugar de los relatos, incluyendo gestos y tonos de voz.” (Magariños, 1993, p.23). En un segundo momento, nos

adentramos en las narrativas orales como fuente cultural y ubicamos al narrador dentro de su entorno sociocultural y geográfico.

En relación con el método utilizado para analizar los textos, nos basamos en elementos del análisis estructural del relato propuesto por Barthes (1984). Además, consideramos la perspectiva de Bergson (1973) sobre el humor. Para abordar la oralidad en la cultura popular, así como el folklore y la documentación, consultamos las obras de autores como Cascudo (2006), Álvarez (2011) y Ambrosetti (1917).

En el arte de la narración, no basta con saber contar una historia, también es fundamental cómo se cuenta. El narrador oral no solo cuenta historias, sino que también las vive y las comparte con el público. Ellos utilizan una variedad de recursos para dar vida a sus relatos: gestos, expresiones faciales, miradas y silencios. A través de estas herramientas, expresan sus propios sentimientos y permiten que los oyentes compartan sus experiencias de vida.

La narrativa oral es un tesoro cultural que conecta a las personas, trascendiendo las barreras del tiempo y el espacio. Su vitalidad radica en la voz única de cada narrador y en la capacidad de compartir experiencias a través de las palabras. Lada Ferreras (2007) dice que la transmisión oral y espontánea de los narradores está en estrecha relación con la geografía y la época a la cual pertenecen e intensifican el sentido de pertenencia. Asimismo, destaca que la literatura oral y popular difiere de la formal debido a su diversidad de géneros.

Cuando consideramos las diferencias entre la literatura formal y la oral popular, nos enfrentamos a la problemática del canon literario. Desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura, los textos escritos han ocupado históricamente un lugar preponderante, ya sea debido a su estatus literario o a la legitimación que les otorga el hecho de pertenecer a una lengua oficial. Además, las investigaciones en el área literaria suelen centrarse en géneros que pertenecen al ámbito académico literario escrito, lo que facilita el análisis debido a sus formatos mayormente

fijos. Sin embargo, en este caso nos adentramos en registros orales que surgen de manera espontánea e *in situ* (*causo*, chistes, leyendas y testimonios de vida). Aquí, la cuestión del formato se desdibuja en algunos aspectos, no solo debido a las condiciones de producción de los textos, sino también por el campo, el tenor y el modo en los que se originan.

En contraste, críticos literarios como Ángel Rama (1982), Cornejo Polar (1999) y Sánchez-Prado (2002) defienden la idea de democratizar el canon. Proponen que este deje de ser un mero reflejo cultural de un grupo dominante y, en cambio, abogan por una apertura que incorpore voces representativas de distintos estratos sociales, incluyendo aquellos que tradicionalmente no han tenido cabida en la ciudad letrada.

Estos críticos comparten la idea de que los textos literarios reflejan la idiosincrasia de los pueblos y funcionan como espejos que revelan sus hábitos y costumbres sociales. Sin embargo, este enfoque a menudo prioriza una visión restrictiva de la literatura, condicionada por la lengua en la que están escritos y por los códigos estéticos específicos de cada género. En cambio, las prácticas discursivas orales, espontáneas, híbridas y heterogéneas, que no se ajustan a la norma escrita, también desempeñan un papel fundamental al representar el acervo lingüístico y cultural de la sociedad.

De este modo, la diversidad literaria y la resistencia al canon nos invitan a explorar y valorar las múltiples formas de expresión cultural y lingüística presentes en estas comunidades. La literatura oral, no siempre reconocida en los cánones literarios, es un reflejo auténtico de la vida y la cultura, y merece ser estudiada y valorada. En nuestro caso, la literatura oral transfronteriza nos permite explorar la riqueza cultural y lingüística de estas comunidades, contribuyendo a nuestros conocimientos sobre las narrativas locales.

Transcripción de los textos en PDM, análisis y comentarios

1. O advogado de pocas palavra (*Causo* - Informante de zona urbana de El Soberbio.)

2. A máquina fotográfica (*Chiste* - Informante de zona rural de Concepción de laSierra)

3. A mãe viúva (Testimonio de vida - Informante de la zona rural de Aristóbulo del Valle)

4. O Pombeiro (Leyenda - Informante de la zona rural de Campo Grande)

Los textos 1 y 2 también forman parte del *corpus* de la tesis doctoral titulada “Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones” (PDM) (Carissini da Maia, 2022, p. 260).

O advogado de pocas palavra – Causo

O rapaiz que foi estudá pra advogado, era da chacra, fio dum colono e o pai dele disse:

Pai: *Bueno, você é fio único, né? Você vai estudá lá na cidade pra advogado. Então o rapaiz se foi. O pai dele arrumô um dinheiro, arrumô tudo lá pra ele, a faculdade, tudo pra ele estudá pra advogado. Quando chegô o fim do ano pra ele i embora, ele mandô uma carta prô pai dele: _Pai tô indo pra casa, se prepara aí que semana que vem eu tô chegando. O pai dele se preparô um poco, mas o pai tava nervoso porque os quatro vizinho dele, os lindero da divisa da terra, tavum tomando a terra dele, no juiz. Eles tinhum feito um acordo de tomá as terra do véio. O véio tinha muita terra e tava perdido... tava por perdê a terra.*

O rapaiz chegô na outra semana e notô aquilo, que o véio tava meio nervoso e a mãe dele não queria contá tamém, daí ele disse:

Fio: *Mas o pai parece que tem uma coisa, que ele não qué contá pra mim, parece que ele tá meio nervoso?*

Mãe: *Ele vai i amanhã no bolicho, é longe o bolicho, por isso que ele fica nervoso.*

Fio: *Mas se é por isso eu vô junto, eu tô descansado.*

Mãe: *Mas você tem que chegá e descansá.*

Fio: *Não, amanhã cedo eu vô co pai.*

No outro dia cedo, ele levantô bem cedo e o pai dele não queria contá e disse:

Pai: Não meu fio você fica aí, eu vô solito.

Mas o pai dele não ia no bolicho, pois ia no juiz, porque ia perdê as terra. Era o úrtimo depoimento, os otro já ium tomá conta, imagina: quatro contra um.

Fio: Eu vô junto co senhor, eu quero tá junto, ajudá trazê as compra.

Pai: Bom meu fio eu vô tê contá a verdade, eu não vô no bolicho, eu vô no juiz porque eu tô perdendo as terra pros vizinho (fulano de tal e fulano). Eles fizeram um acordo de me tomá as terra e tão me ganhando.

Fio: Mas não é possível isso pai, pra que é que eu fui estudá pra advogado, eu vou **le** mostrá o senhor não vai perdê nada, me dá um papel aí.

O pai pegô um papelão de farinha, desdobrô e botô no borso dele.

Fio: Me dá um lápis (botô um lápis no borso) **bueno**, agora eu vô junto co senhor, vô mostrá pra eles.

Pai: Mas o que que tu vai fazê? Tu é meu fio, não pode falá por mim.

Fio: Claro que eu posso, eu vô falá bem pocas palavra, eu sô advogado de poca conversa. Tô quage arrecebido, vô sê um advogado de poca conversa.

Pai: Tá bão (o pai dele com medo).

Quando saíro da casa ansim...tinha um bichinho pulando e o rapaiz pergutô:

Fio: Que bicho é esse meu pai?

Pai: Esse é um **grilo grilante cutuca nele, pula pra diante** (e ele anotô ali: primera frase).

E lá numa artura da estrada ele enchergô uma palmera de coquero, que tem a foia larga, que balanceava co vento:

Fio: Que planta é aquela meu pai?

Pai: É **palmera da tala larga** (e ele anotô ali: segunda frase).

E lá no saí da roça, aonde eles ium pegá o coletivo enchergaro um bichinho cavocando.

Fio: Que bicho é aquele meu pai?

Pai: **Tatu cavocando** (ele botô ali: terceira frase).

Quando chegaro lá, na hora da audiência, o Juiz disse:

Juiz: Bueno, que passe o fulano de tal.

Era o pai dele, e ele ficô lá pelo lado de fora.

Juiz: E esse moço que ta lá fora?

Pai: Esse é o meu rapaiz, que tá aí (disse o véio).

Quando tavum conversando forte, que tavum por toma conta da terra do veio, já tavum contando vitória, “batero na mesa e tudo”, o juiz ia firmá o papel, ele disse:

Fio: Com licença Senhor Juiz, eu preciso falá umas palavra co senhor e com esses home tamém, o senhor me dá licença?

Juiz: Dô, pode passá.

Fio: Eu quero dizê pros senhores aí, com a licença do senhor juiz, que eu sô um advogado de poca conversa e quero dizê pro meu pai que já pode i saindo pra fora porque nós já ganhemo a questão. Eu só vô lê umas frase aí, só vô lê as frase porque sô uma pessoa educada. A primera frase é: **grilo grilante cutuca nele, pula pra diante.**

Mais dero um risadão na cara dele, mais sempre tem um que fica cum medo:

Vizinho temeroso: Mais eu entendi, eu entendi, esse cara é muito estudado e muito educado. Grilo grilante cutuca nele, pula pra diante é a causa, quanto mais nós mexê, mais vai pra diante, nós nunca vamo ganhá.

Fio: A segunda é ansim: **Palmera da tala larga**, entendero? Bueno entenda como quiserim.

Daí um dos vizinho diz:

Vizinho: Que bobaião, pois quem não sabe o que é palmera.

Vizinho temeroso: Não...mais esse rapaiz é muito sabido, eles vão cerránóis lá nua artura da estrada, ele só não que dizê direto na frente do juiz.

Já ficarum com medo.

Fio: E a úrtima é ansim, é pra encerrá. O meu pai já pode i saindo (oiando pro pai) já pode i pra casa meu pai, tranquilo que a terra é nossa, sempre foi e sempre vai sê, e diz: é **tatu cavocando**. Entendero?

Vizinho: Não...

Fio: Entenda como quisé, esse é o meu discurso, minhas palavra são essa, sô um advogado de pocas palavra. Entenda como quisé seu juiz, também. Se o Senhor que dá a causa por encerrada, não tem poblema.

Daí deu tchau e saiu, agradeceu. Os otro ficaro lá:

Vizinho: Mais eu ...

Vizinho temeroso: Eu entendi tudo: **grilo grilante, cutuca pula pra diante**, é a causa quanto mais nós mexê, mais vai pra frente, nós nunca vamo ganhá. **Palmera da tala larga**, vai sabê se não tem gente esperando numa artura da estrada pra surrá nós e o **tatu cavocando** é o pior, pois é abri a sipertura pra nós.

Daí perdero, entregaro a causa.

Análisis y comentarios sobre el texto

Este caso “*causo*”, nos habla de la historia de un colono de edad avanzada que decide mandar su único hijo a la ciudad para que estudie Derecho. Cuando su hijo vuelve a la colonia, después de haber finalizado su primer año de la carrera, se encuentra con el dilema de que su padre está a punto de perder sus tierras presionado por unos vecinos que se quieren apropiarse de las mismas. Indignado por este hecho el hijo decide defenderlo de semejante atropello valiéndose de lo aprendido ese año en la universidad.

Al carecer de los conocimientos necesarios para hacerlo recurre a una serie de frases metafóricas como fundamento para persuadir a los malvados de adueñarse de las tierras. En principio, como las frases suenan infantiles y sin sentido, los hombres se ríen del joven de manera burlona, pero luego cuando un vecino temeroso, testigo del proceso legal, comienza a analizar las frases y las relaciona con el accionar y las malas intenciones de los ambiciosos, el temor comienza a apoderarse de ellos y deciden desistir de sus objetivos.

El título del texto ya nos anticipa la característica principal del protagonista de la historia: el uso de “pocas palabras”, la inexperiencia y la falta de conocimientos no le permitirán mucho más, sin embargo, la confianza y la astucia lo conducirán a ganar la batalla. Temas:

- La malicia, la ambición, la codicia, la discriminación y la subestimación.
- La injusticia, la deshonestidad, la mala intención y la falta de empatía.
- La valentía, la astucia y la defensa de los derechos.
- La nobleza, la protección y el amor filial.
- La ignorancia, la torpeza y el absurdo.

La malicia, la ambición, la codicia, la discriminación y la subestimación son sentimientos característicos de los villanos de la historia. Toda gira en torno a la ambición de los vecinos

inescrupulosos que tienen como objetivo apropiarse de las tierras del pobre anciano. La injusticia, la deshonestidad, la mala intención y la falta de empatía son los sentimientos del juez que decide fallar a favor de los usurpadores. La valentía, la astucia y la defensa de los derechos, son cualidades del joven estudiante que se vale de la confianza en sí mismo y de un par de frases metafóricas, que utilizará como fundamento, para litigar a favor de su padre.

La nobleza, la protección y el amor filial, son las manifestaciones de amor de los padres del joven al querer ocultarle el drama que estaban sufriendo. La ignorancia, la torpeza y la credulidad, aparecen en las actitudes de los malvados que se dejan convencer por una interpretación absurda de las frases del protagonista que los llevará a desistir de su cometido. El absurdo también se hace presente cuando el futuro abogado pronuncia las tres frases sin sentido que le permitirán ganar el caso.

El campo y la ciudad aparecen en este género. En este caso el mencionado contraste surge como un indicador en el cual la ciudad es el lugar ideal para el progreso económico y profesional.

Este orden social en el espacio físico origina estructuras mentales que jerarquizan a los sujetos sociales. Proceso que lleva a naturalizar la distinción entre el espacio urbano y el rural. En una sociedad jerarquizada las distancias sociales siempre estarán presentes, es lo que ocurre por ejemplo entre la zona de frontera y la capital de un centro poblado.

Con respecto al relato en sí y a su valor como discurso social, podríamos decir que contribuye al reconocimiento de los valores, a la observación de las generaciones anteriores con sus creencias y costumbres y a la tradición y la cultura en ámbitos rurales.

A máquina fotográfica - Chiste

Uma vez tinha um tipo que trabalhava na colônia, morava na colônia e foi trabaia em Buenos Aires. Teve um tempo por lá, e lá ele comprô uma máquina fotográfica, dessas que tira sozinha, né... programa ela. Tava ele lá co'aquela máquina e chegô lá nos familiar dele e tudo contento cum ele.

Ele falando meio portenho, meio brasilerado ansim, e disse eu vô tirá uma foto de vocêis.

Botô tudo lá na frente, a famia dele, e ele programô a máquina e saiu correndo. Ansim, pra tirá a foto e saí na foto. Quando ele saiu correndo os familiare dele dispararo, se foro! E ele gritava: - Parim, parim aí, que tá passando?

Lá nua artura pararo, daí ele perguntô: Por que correro?

Aí dissero: _ Mais tu que conhece o bichinho correu, que dirá nós.

Análisis y comentarios sobre el texto

Este texto que podríamos definir como una “*piada*” (chiste), nos retrata la reacción de la gente de la colonia ante un objeto tecnológico desconocido hasta el momento para ellos. La reacción de huida es lógica porque siempre tenemos miedo a lo desconocido. Si la propia persona dueña de ese artefacto extraño corrió, a todo el grupo no le quedaba otra alternativa que correr.

En más de una oportunidad hemos escuchado historias sobre la reacción de personas que vieron por primera vez un avión, si bien la cámara fotográfica es mucho más pequeña y no hace ruido no deja de ser algo extraño y desconocido para los habitantes de la colonia.

Observamos aquí la presencia de dos semiósferas diferentes, por un lado, la colonia, el lugar seguro donde todos se conocen y comparten las mismas cosas y por otro la ciudad, como el lugar de lo novedoso, del ruido, de las luces y de la cultura.

En este caso esa ciudad está representada por Buenos Aires, metrópolis de por sí significativa para quienes desean forjar su futuro con estudio y trabajo.

Con respecto a los personajes de la historia, tenemos en primera instancia al campesino que decide dejar la colonia y buscar un nuevo rumbo en la gran ciudad y en segunda instancia a los que quedaron, familiares y amigos que a su regreso ya no lo ven de la misma manera a causa de sus cambios en su aspecto físico, su modo

de hablar y en este caso el artefacto innovador que trajo consigo desde la ciudad.

El campesino que se va de su lugar de origen hacia la ciudad no sólo realiza un viaje externo sino también interno y no sucede solamente con el campesino sino con todos nosotros cuando decidimos ir a vivir a otro lugar, el contexto nos impregna con sus voces y sus modos y no volvemos a ser los mismos. Es que el viaje no es solamente un desplazamiento real sino también simbólico, se pasa de un lugar a otro, de una emoción a otra y de un modo de pensar a otro. El entorno nos modela y los nuevos horizontes, aunque extraños nos resultan atractivos.

En este análisis, exploramos el papel del humor como elemento esencial en la narrativa. Más allá del tema central del viaje, otro matiz interesante se revela a través del humor en la literatura es su vínculo universal. El cierre de un relato a menudo se presenta con un toque humorístico que le otorga sentido y deja una impresión duradera.

El discurso humorístico trasciende las barreras culturales y temporales. Una broma, un chiste o un cuento con dosis de humor nos hace reír en el presente y perdura en el tiempo. En los relatos humorísticos, tanto el autor como el auditorio participan en un acto generoso. El autor comparte su relato con la intención de hacer reír al público, y los oyentes celebran no solo el contenido, sino también al autor. Este intercambio inmediato está cargado de afecto y complicidad.

Los narradores, de forma innata, incorporan el humor en su visión de la vida y, por ende, en su narración. Los cuentos, chistes y bromas, con sus exageraciones y absurdos, siempre contienen una dosis de verdad. El humor no es ficticio; es espontáneo y real.

En presencia del humor, el discurso se transforma de diversas maneras:

- *Del drama a la diversión:* Un relato dramático se convierte en una situación divertida.
- *Vínculo entre autor y audiencia:* El humor crea un vínculo entre el autor y los oyentes.

- *Nueva perspectiva*: Lo cómico permite observar los hechos desde ángulos inesperados.

- *Relax y desconexión*: El humor alivia el estrés y nos muestra lo absurdo como algo irrisorio.

Para finalizar, retomamos las palabras de Bergson (1973) sobre el humor en la literatura. Según él, el humor es una emoción colectiva que comunica experiencias y conecta voces ciudadanas. Es un acto creativo que valora las historias cotidianas y refleja la cultura de un pueblo.

A mãe viúva – Testimonio de vida

Quando minha mãe ficô viúva ela era muito jovem. Ela tinha já seis filhos, e daí sozinha, coitada... ela teve que se arrumá pra nos dá de comê e ela como não podia saí e deixá meus irmãozinhos só, ela procurô de cozinhá e começô a vendê comida pra ganhá dinheiro. Ela fazia bolo, ela fazia pão caseiro, ela fazia pan cuca, né! E daí nós saíamos vendê. Também nós ajudávamos na casa, ajudávamos criando galinha, porco, tratávamos os animais. Também eu me lembro que mamãe trazia tudo do outro lado porque era mais barato, ela trazia tudo chimbo. Até as coisa da escola mamãe trazia do Brasil. E na escola mesmo tinha mais gurisada brasileira que argentina e a maestra insistia que falemo castelhano, mas ninguém conseguia. Nós falava tudo misturado, era muito difícil falá castelhano, imagina toda essa gurisada tudo satico, tentando falá castelhano. Era bravo, mas quando a gente é criança tudo é mais fácil.

Análisis y comentarios sobre el texto

En lo que respecta a la historia en sí, la narradora nos retrata como era su vida en la infancia. Una vida con necesidades en la que su madre viuda se hizo cargo de ella y sus cinco hermanos vendiendo comida para sustentarlos.

Según Cerno cada familia tiene sus propias “*historias de antes*”, pero cuando éstas son compartidas con otros, lo que se pone en juego son símbolos de alcance comunitario y de poderosa

identificación social...en las “*historias de antes...*” no hay lugar para la invención, sino que deben corresponder a una verdad convencional histórica y comunitaria (Cerno, 2011, p. 48).

En otros fragmentos la narradora describe la actividad económica de la zona de frontera, el tráfico de mercaderías (chimbo) y las relaciones comerciales entre los dos pueblos. Mestas Núñez reflexiona al respecto: “*Durante muchos años el tráfico fronterizo beneficiaba a los pobladores de uno u otro sector. Era la época en que los contrabandistas hacían crecer aquellos pueblos que se formaron con el intercambio que se lograba de un país al otro*” (2002, p. 108).

De acuerdo con el texto el contrabando era una actividad normal para los pobladores. Este hábito se fue transformando paulatinamente en una forma de vida para los habitantes de la zona fronteriza. Recordemos que hasta el día de hoy la actividad comercial del contrabando sigue vigente en nuestra región, aunque actualmente sean otros los productos y otros los intereses económicos.

La presencia del PDM aparece como el elemento de ligación luso-castellana y enfatiza aún más la integración de los pueblos fronterizos. Podemos percibir de esta manera que los esfuerzos por imponer el castellano en la frontera siempre existieron, sin embargo, el PDM persiste hasta nuestros días.

En la narración, surge un tema relevante: la escuela. Además de impartir conocimientos, la institución tenía la responsabilidad de “castellanizarlos”, ya que PDM se consideraba perjudicial para la comunicación. Este mecanismo de forzar la identidad a través del lenguaje persiste, incluso cuando se manifiesta de manera más sutil. Los hablantes de portugués, cuando están fuera de su entorno lingüístico natural, realizan adaptaciones léxicas para evitar críticas o estigmatización por su forma de hablar.

Desde una perspectiva sociológica, es crucial analizar este proceso de estigmatización, ya que afecta el desempeño lingüístico y social de estos individuos. La estigmatización ocurre cuando se estereotipa o discrimina a alguien desde una posición de poder. Estos comportamientos tienen consecuencias negativas para la

autoconfianza, la integración social y la identidad de quienes lo experimentan. Es una forma de discriminación.

Es indudable que quienes emplean el PDM al llegar a “la ciudad” o al visitar otra región donde no se emplea esta lengua sean observados o criticados por la forma de hablar, pero esto es mucho más peligroso cuando se da en el ámbito educativo. En varios testimonios los informantes cuentan que las maestras los obligaban a “hablar bien” praxis que continúa hasta nuestros días a pesar de que la visión y la formación de los maestros haya evolucionado con respecto a este tema.

El temor de que la utilización de la lengua influya de manera nociva en el desempeño escolar originó falsos prejuicios por parte de los educadores teniendo en algunos casos aprendices que preferían no hablar para evitar ser corregidos constantemente. Esta sensación muchas veces perdura hasta la edad adulta, aunque de manera más consciente, pudiendo el hablante adecuar su lengua (español/PDM/ portugués) al contexto en el que se halla inserto.

La utilización de formas lingüísticas equivalentes a la usual supone “*otras maneras de decir lo mismo remitiendo al mismo referente*”. Estas variaciones son adecuaciones que realiza el hablante de acuerdo con el contexto discursivo. En el proceso narrativo teniendo en cuenta el auditorio las adecuaciones serán frecuentes.

Si bien podríamos haber utilizado otros géneros para nuestras exploraciones coincidimos que el relato era el género adecuado por desplegar además de vivencias compartidas, un tiempo, un espacio y una manera de relatar los hechos de manera espontánea y legítima.

El análisis de este relato nos lleva a reflexionar sobre la importancia de difundir el PDM, no solamente porque la lengua refleja el pensamiento, los valores y las creencias de la sociedad que la alberga sino también por la continuidad de esta. Su revalorización reforzará las luchas constantes contra los procesos de jerarquización lingüística y la utilización de estereotipos fundacionales que consideran unas lenguas mejores que otras.

O Pombeiro– Leyenda

Tem uma história aí que o avô falava, que era um pombero, que era um homem meio pequenininho, neguinho, pretinho que tinha pêlo tanto nos pé como nas mão. Ele tinha os braço longo, espichado que quando o cara caminhava dava um roce no chão. Então, aparte disso o cara tinha um dente grande, branco e tinha uma olhada feia como coruja. Esse cara era tão ruim, que ele virava os pé pros cara que estavam buscando ele não achá, viu? Tinha também que o avô falava que se ele gostava de você, você não tinha que fazê nada, mas se você queria sê o seu amigo você tinha que dexá um pouco de vinho ou chachaça ou cigarro ou tabaco, viu? Ou fumo. Se você dexava isso você tinha que fazê isso aí durante umas duas semana pra depois o cara, como é... gostá de você, e se o cara olhava isso, que você deixava mel, tabaco, fumo ou pinga ele...ele... como é que é? Ele cuidava de você. Cuidava sua roça, cuidava seu campo, cuidava seus bicho, cuidava seus animal, mas se você não fazia isso meu Deus do céu! Aí você tinha que se cuidá de noite porque quando você estava durmindo esse cara chegava de noite só pra te assustá, batia porta, janela, teto, chão, só pra você se assustá, viu? Então, e aí não tem escapatória, é só ora para cima e vê se o pai Deus pode pegá nós.

Análisis y comentarios sobre el texto

Los mitos, las leyendas y las creencias con sus resignificaciones a través de los tiempos han ocupado un lugar importante en la vida cotidiana individual y colectiva de la humanidad. Nuestra región de frontera no escapa a eso y presenta un abanico de seres mitológicos que moldean la idiosincrasia local.

El pombero según Ambrosetti (1917) es un hombre alto y delgado, que lleva un gran sombrero de paja y una vara en la mano, recorre la selva a la siesta, cuidando de los pájaros a quienes protege. Si a esa hora encuentra niños fuera de sus casas los lleva. Motivo por el cual los niños no deben salir de sus hogares a la hora de la siesta.

Los narradores de relatos míticos nos invitan a conocer historias legendarias y a través de ellas, nos adentramos en el espíritu apasionado de seres que defienden de manera acérrima sus creencias y tradiciones.

En las entrevistas el mito surge de manera natural, en este caso el pombero es retratado como un ser mitad mítico y mitad humano. En el texto analizado observamos que, según el relato, el pombero posee la fuerza de un hombre y su función la mayoría de las veces es espantar a los niños. Estos seres mitológicos no tienen edad, existen “desde siempre” y seguirán existiendo.

El intercambio que se da según el relato entre aquellos que deciden hacerse amigos del Pombero tiene algo de chantaje. Para ser su amigo hay que dejarle miel, tabaco y alguna bebida, según la costumbre, por un tiempo determinado. El no cumplir con la ofrenda tiene como consecuencia la aparición del Pombero enojado que no deja de atormentar y golpear puertas y ventanas para asustar a quienes no cumplieron con su promesa.

Las leyendas y los mitos constituyen pilares fundamentales de la literatura popular, reflejando la riqueza cultural de una sociedad. Según Álvarez (2011), la leyenda se caracteriza por ser un relato que se entreteje con la tradición y lo maravilloso, superando en encanto a la precisión histórica y veracidad.

Este género narrativo se nutre de la realidad histórica, social y del acervo popular, sin requerir una verificación documental exhaustiva de los acontecimientos narrados. Las tradiciones y leyendas suelen girar en torno a temas como entidades sobrenaturales, encuentros con el diablo, relatos de brujería y la devoción secreta hacia santos, vírgenes o figuras de Cristo.

En el corazón de la leyenda yacen la memoria colectiva y la fe, entrelazadas con la realidad tangible y el reino de la ficción. La sociedad, a través de su discurso, selecciona y moldea los mitos de ayer y hoy, preservando la autenticidad y el alma inalterable de la leyenda.

Es interesante mencionar que para el análisis socio literario definimos este relato como un producto social que refleja las

condiciones contextuales en las que ha sido producido. Sin embargo, su origen no es condicionante pues la transmisión de generación en generación hace que se reproduzca con nuevos matices, sin perder por ello su esencia original.

No es nuestro objetivo analizar si el relato es verosímil o no, si el narrador exageró o agregó un condimento más a la historia. Lo que nuestra investigación se propone indagar el verdadero sentido que tiene la leyenda para los habitantes de la zona de frontera. ¿Cuál es el fenómeno que hace que este género perdure a través del tiempo y el espacio? ¿Cómo la creencia de la existencia de este ser se apropió de generaciones de diferentes edades sin importar la clase social o el nivel cultural? Estos y otros interrogantes seguiremos abordando en la próxima etapa de nuestra investigación. Por lo pronto hemos analizado la importancia del mito y su trascendencia en el folklore inter fronterizo.

Reflexiones finales

La literatura oral transfronteriza, tejida en las voces de las comunidades de habla portuguesa en la variedad misionera, trasciende las páginas escritas y se convierte en un testimonio vivo de la vida cotidiana, la identidad y la interacción social. Más allá de los cuentos y leyendas, estas narrativas orales abarcan testimonios de vida, anécdotas, chistes, microrrelatos y muchos otros géneros.

Cada palabra pronunciada por el narrador se convierte en un puente entre el pasado y el presente, llevando consigo la historia de una comunidad, la influencia de las migraciones y la riqueza lingüística que se superpone en un *continuum*. El narrador, al entrelazar su voz con la tradición, se convierte en un guardián de la cultura, preservando las raíces y los valores que definen a su comunidad. A través de la oralidad, las palabras adquieren vida, y el acto de contar se convierte en un ritual que trasciende el tiempo y el espacio.

Como investigadoras, nos sumergimos en este universo heterogéneo, desafiando el canon literario establecido. El espacio

de exploración de la literatura oral sigue abierto, y en futuros estudios profundizaremos en las características del narrador: su historia de vida, su identidad lingüística y cultural, su posición frente al discurso, su relación con el auditorio y la influencia del hecho narrado en su persona.

Referencias

ÁLVAREZ, M. E. **Literatura Mexicana e Hispanoamericana**. México: Porrúa, 2011.

AMBROSETI, J. B. **Supersticiones y Leyendas**. Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1917.

BAGNO, M. **A língua de Eulália. Novela sociolingüística**. Editora Contexto, São Paulo, 2000.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora EDUnB, 1999.

BARTHES, R. **El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Paidós Comunicación, 1984.

BERGSON, H. **La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico**. Madrid: Espasa-Calpe, 1973.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPOS, R. **El folclore literario de México**. Ciudad de México: Talleres Gráficos de la Nación, 2011.

CARISSINI DA MAIA, I.; NÚÑEZ, C. F. La Literatura Popular de la Región de habla del portugués de Misiones, el “causo” como género literario. **Jornadas de investigadores “Fronteras y**

liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento". Posadas: UNaM, 2015. <http://www.fhycs.unam.edu.ar/jinvestigadores/>

CARISSINI DA MAIA, Ivone. **Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM).** 2022. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2022. Disponible en RIDUNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3836>

CASCUDO, L. da C. **Cinco livros do povo.** 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Globa, 2006.

CERNO, L. **Géneros de tradición oral en comunidades rurales de Corrientes. Etnografía, clasificación y documentación.** Publicado en *Suplemento Antropológico*, Vol. XLVI, N°1, 2011, p. 203-300.

CORNEJO POLAR, A. **Para una teoría literaria hispanoamericana: A veinte años de un debate decisivo.** *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.* Lima-Hanover, año XXV, n° 50, 1999.

FISHMAN, Joshua. **Sociología del lenguaje.** Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.

GUMPERZ, John **Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa in Etnografía del habla.** Textos fundacionales. Golluscio L. (compiladora). Universidad de Buenos Aires: Eudeba, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. **El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.** Londres: Eduward Arnold, 1978.

HYMES, Dell. **Modelos de interacción entre lenguaje y vida social in Etnografía del habla.** Textos fundacionales. Golluscio L. (compiladora). Universidad de Buenos Aires: Eudeba, 1972.

ILARI, R. y BASSO R. **O português da gente. A língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

LADA FERRERAS, U. **El proceso comunicativo de la narrativa oral literaria.** *Culturas Populares.* Revista Electrónica 5 (julio-diciembre 2007), 2007. Disponible en: <http://www.culturaspopulares.org/texto5/articulos/lada.pdf>

MAGARIÑOS, D. (1993): **El relato oral: una propuesta de análisis.** *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 19(1), 23-34.

MESTAS NÚÑEZ A. G. **Puñados de nostalgias relatos del ayer.** Misiones: Editorial Creativa, 2002

RAMA, Á. **Transculturación narrativa en América Latina.** México: Siglo XXI, 1982.

SÁNCHEZ-PRADO, I. M. **El canon y sus formas: la reivindicación de Harold Bloom y sus lecturas hispanoamericanas.** México: Secretaría de Cultura / Gobierno del Estado de Puebla, 2002.

TARALLO, F.; ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. **Voices e contrastes. Discurso na cidade e no campo.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

Seção 2

Educação e pluri/multilinguismo
Educación y pluri/multilingüismo

Alfabetización semiótica: trazos para paisajes de bordes

Raquel Alarcón

Paisajes fronterizos

Nuestras investigaciones, situadas en el Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones, dan cuenta de varias décadas de trabajo con escuelas de la provincia y la región sobre la problemática de la alfabetización inicial.² La historia poblacional de la jurisdicción nos permite explicar y comprender la heterogeneidad lingüística que nos constituye: el español que se instaló en las distintas etapas -jesuita, de colonización, de provincialización-; las lenguas de inmigración -europeas y del oriente asiático- que se conservan de modo vestigial en la memoria léxico-gramatical-discursiva y en el uso cotidiano de las comunidades. A este paisaje lingüístico se incorpora la pervivencia del *mbya*, lengua que conservan los aborígenes guaraníes que viven en aproximadamente ciento veinte aldeas distribuidas en toda la provincia. Los límites geopolíticos nos ubican en una posición periférica en relación con el mapa nacional a la vez que nos contactan estrechamente con los países vecinos de Brasil y Paraguay, haciendo de las fronteras una zona porosa de pasajes, de dinámicas de ida y vuelta, de hibridaciones lingüísticas y mestizajes socioculturales. Estos procesos históricos -ya de resistencias, ya de socavamientos e imposiciones desde poderes centrales- y las posiciones geopolíticas se hacen evidentes en

² Puede consultarse detalles de las acciones investigativas y de transferencias de los integrantes del equipo en "Memorias de una investigación" (Alarcón y Fernández, 2020b, p.p.163-164 y Fernández, 2023, p.23)

sedimentaciones heterogéneas que mantienen vigentes tensiones entre el español como lengua oficial en convivencia con las lenguas vecinas y las lenguas familiares de los habitantes. Extraña configuración que nos pone ante la inexcusable necesidad de un delicado trabajo con las lenguas en general y con la enseñanza de la alfabetización inicial en particular.

Enfoque semiótico

Arnoux (2008) expresa la pertinencia del planeamiento lingüístico como “una dimensión aplicada, un hacer experto, (...), tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas” (p. 1); y, en este sentido nuestra inquietud por el trabajo en terreno, problematizando los modos de enseñar-aprender a leer-escribir en el marco de políticas lingüísticas policéntricas, programas situados de gobernanza, acciones de formación docente consistentes y el diseño de una propuesta alfabetizadora biosemiótica que ponga en valor el uso de la lengua y que colabore en la construcción de políticas que mejoren la vida de la gente.

Desde tal posición, el estudio sostenido y las intervenciones en territorio nos permiten el tejido (y la revisión) permanente de una matriz epistemológica, teórica y metodológica para operar en los procesos alfabetizadores con una alternativa basada en la consideración de las significaciones y los sentidos interculturales en espacios fronterizos.

En nuestras incursiones (Alarcón, 2012)³ han sido fundamentales las argumentaciones de Halliday acerca del fracaso

³ En este artículo haremos referencias frecuentes a la investigación desarrollada en el marco de la tesis presentada en el Doctorado en Semiótica, CEA, UNC en el año 2010, titulada *Alfabetización Semiótica en los umbrales. Cita en sitios de borde* (Dir. Ana Camblong). Una versión editada de este trabajo fue publicada por la Editorial Universitaria de Misiones bajo el título *Alfabetización Semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial* (Alarcón, 2012).

escolar para alentarnos a buscar, con irresistible insistencia, **respuestas semióticas**.

El problema del fracaso educativo no es un problema lingüístico (dialectal o de actitudes ante los dialectos) sino que en el fondo es un **problema semiótico**, vinculado a las distintas maneras en que hemos construido nuestra realidad social y a los estilos de significación que hemos aprendido a asociar con los diversos aspectos de ésta. (Halliday, 1982, p. 212, apud Alarcón, p.19 - resaltado de la autora)

La configuración semiótica del problema nos llevó a considerar que:

Los modelos sociosemióticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y de la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia, están (...) entre los elementos básicos del entorno educativo de un niño, entorno en el cual se concretan los aprendizajes: se aprende a construir una realidad social y se aprenden estilos de significar en ella (p. 19).

Entonces, es la interacción con los demás, con “otredades significativas”, la base sobre la cual se crea y mantiene la realidad subjetiva de cada individuo, y la educación formal contribuye al incremento de ese mundo intersubjetivo poniéndolo en relación con cada vez más amplias otredades, mediante el dominio y el enriquecimiento en el desempeño de nuevos lenguajes. Reconocer y aceptar que existen distintas maneras y diferentes estilos de significar la realidad social asociados a los diversos aspectos de ésta, nos puso ante el desafío de estudiar, comprender y abordar el problema del fracaso de la enseñanza escolar, y en particular de la alfabetización inicial, desde *otro lugar*, con otras actitudes y munidos de nuevas operaciones de significación. Hallamos en la Semiótica los postulados y las herramientas para pensar esas *otras* formas que favorecen el estudio de las prácticas y los entrecruzamientos discursivos insertos en tramas socioculturales, históricas, éticas y políticas.

Los niños ingresan en el umbral escolar -cronotopo de pasaje que pone en crisis los interpretantes y las cadenas sígnicas habituales- portando la lengua que aprendieron a hablar -portuñol, guarañol, lengua inmigrante, dialecto oral del español- y en el uso intensivo han aprendido el dominio práctico de las reglas en las diferentes interacciones con sus grupos familiares y vecinales, seguramente atravesadas por discursos mediáticos y tecnológicos. Ese saber aprendido en el nicho de la intimidad, constituye su memoria, el punto de la continuidad desde el cual tenemos que pensar el inicio formal de aprender a leer y escribir. El desafío del alfabetizador es habilitar la palabra de los niños desde el lugar donde ellos pueden enunciar textos, relacionar sentidos, entretejer con los hilos de su trama previa los nuevos hilos de la semiosfera escolar.

¿Cómo interpretamos la *experiencia semiótica* de aprender a leer y escribir? De modo muy sucinto intentaremos compartir algunos procedimientos y pasos que hemos puesto a prueba con niños y docentes alfabetizadores en umbrales áulicos.

La conceptualización *alfabetización semiótica* parte de la consideración de propuestas pedagógicas integrales que operan con todos los signos que componen la vida práctica, de modo que las estrategias didácticas alfabetizadoras maniobran semióticamente en sus mismas intervenciones (Camblong, 2012).

La decisión metodológica de colocar en el centro la experiencia cotidiana y los enunciados típicos que allí se generan para iniciar el proceso escriturario nos llevan a rescatar y desplegar escenas conversacionales, narrativas y lúdicas que instalan en el aula los hábitos, las creencias y memorias materializados en textos-enunciados que se toman como primeros artefactos alfabetizadores para enseñar-aprender el sofisticado juego de la escritura, sin reducirlo a una apropiación sistemática, homogénea y mecánica de un código que luego será aplicado.

En este sentido, los procesos alfabetizadores implican la inmersión del lenguaje en una corriente continua (semiosis infinita) de significaciones y sentidos en correlatos múltiples y polivalentes con

experiencias significativas de lugares, tiempos, percepciones, objetos, ropas, gestos, cuerpos, distancias, es decir una memoria de hábitos que conforman semiosferas integrales.

La alfabetización semiótica reflexiona sobre la complejidad de este proceso y atiende las dimensiones espaciales, las fronteras entre diversos espacios semióticos –la familia, el hogar, la escuela, el pueblo, la chacra, etc.– que no responden a trazados taxativos y predefinidos, con el objetivo de considerar la pluralidad y polifonía de las voces implicadas en la dinámica semiótica de cada universo cultural... (Alarcón-Fernández, 2020b: 164-165).⁴

Estas consideraciones acerca de la riqueza y complejidad de los usos cotidianos del lenguaje nos llevan a privilegiar la *conversación* como estrategia potente y abarcadora que habilita el *relato-niño* cuyo discurrir desde una particular oralidad traerá al aula costumbres, experiencias, modalidades, haceres del ámbito familiar. Será la práctica semiótica conversadora el soporte privilegiado para atravesar los *umbrales* en tanto facilita, sostiene y nutre una atmósfera en la cual las intervenciones tácticas del docente alfabetizador diagraman cartografías ecológicas amigables que se pueblan de la palabra asumida por cada niño solapando, enredando y mestizando sus voces en anécdotas, relatos, canciones, juegos que hablan de sus cotidianos.

El aula alfabetizadora recrea un clima donde circulan aires familiares, donde resuenan sentidos del mundo-niño apoyados en relatos que a través de escenas lúdicas cuentan maneras y estilos de vida sustentados en memorias compartidas; se diagraman así

⁴ Acá citamos fragmentos de un artículo en co-autoría presentado en el Seminario de Políticas Lingüísticas “Categorías e intervenciones sobre las lenguas mayores de la región (español-guaraní-portugués)” y publicado en el dossier de La Rivada n°14, 2020. Estas conceptualizaciones encuentran un amplio y proficuo desarrollo en la tesis doctoral de Fernández Froilán (2023) en correlatos con un intenso trabajo de campo con narrativas de la vida cotidiana producidas por niños rurales que asisten a escuelas de frontera. La tesis de Fernández puede leerse en su versión digital, bajo el título *Narrar la frontera: relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica*. Doctorado en Semiótica, CEA, UNC

límites difusos desde los cuales el umbral empieza a avizorar nuevos horizontes que irán poniendo en correlatos ritmos y compases singulares en el tránsito hacia la adquisición de la lectura y la escritura integrada a la experiencia de vida, evitando prácticas desarticuladas, discontinuas y disruptivas.

El *hacer lúdico* acompaña estos ritmos y compases poniendo la gestualidad y el cuerpo en movimiento para imitar la vida cotidiana en la recreación de un tiempo-espacio ficcional que recupera escenas repetidas y aprendidas en sus entornos. Jugar “es una *experiencia* que permite crear puentes entre la historia vital de los niños (producciones lingüísticas, posturas, acciones, movimientos, mundo vecinal, familiar y sus diversidades) y el *mundo escolar* (rituales, horarios, organización espacial, roles, lenguajes” (Di Mógica, 2012, p. 134). Con el juego instalamos en el aula una continuidad entre la memoria semiótica de los niños y los procesos de alfabetización inicial.

Si bien, como hemos mencionado previamente, la tradición de investigaciones en el marco del Programa de Semiótica, se remontan a unas cinco décadas, en esta oportunidad retomamos dos investigaciones de estudios doctorales en las cuales se despliegan los pormenores de la propuesta didáctica de la alfabetización semiótica y las dinámicas narrativas de la vida cotidiana como prácticas semióticas primordiales en los procesos alfabetizadores.

Cartografías del proceso alfabetizador. Instalaciones, artefactos, protocolos.

Más allá de un “método”, la propuesta de alfabetización semiótica ofrece e instala, junto a prácticas y desempeños en devenir, una postura biopolítica para interpretar e intervenir en horizontes mestizo-criollos e interculturales acompañando a alfabetizadores y a niños ingresantes en situación de umbralidad que, si bien hablan y/o entienden español, en sus casas viven en contactos con otras lenguas y culturas.

En el libro *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*, Camblong (2005) propone y desarrolla categorías teóricas y metodológicas a la vez que cartografía los horizontes interculturales de los niños de toda la jurisdicción misionera. Este valioso aporte nos permitió ubicar las escuelas rurales de zonas de frontera con población de niños *demandantes*, en las cuales desarrollamos nuestras pesquisas.

Las publicaciones, materiales didácticos y recomendaciones producidos, despliegan casos, ejemplos y detalles de los pasos del proceso, segmentando metodológica y operativamente cada uno de los momentos en los cuales ponemos la lupa sobre las performances del docente, los niños, los artefactos alfabetizadores y sus interrelaciones.

La *espacialidad* es una categoría primaria clave en las aproximaciones al objeto escritura y en ella nos apoyamos para construir varias conceptualizaciones operativas que despliegan la instalación áulica y configuran el proceso. Tal es el caso de las *escenas narrativas* y las *escenas lúdicas*, que transversalizan los distintos momentos de la experiencia, en tanto constituyen *mundos-niños* cargados de significaciones y sentidos que suscitan conversaciones, dan origen a potentes enunciados alfabetizadores y alimentan escrituras autónomas.

Desde un punto de vista pragmático y experiencial “una escena narrativa se conforma como un espacio de puesta en acto (...) de la experiencia cotidiana del mundo-niño” entramada en “hábitos y creencias de la cotidianidad comunitaria” (Fernández, 2023, p. 206).

Son los protocolos de la vida cotidiana los que nos permiten anclar los sentidos que pretendemos recuperar, ponderar, fortalecer en el espacio del aula como modelizadores de una pragmática alfabetizadora en tanto formas de actuación más o menos estables y reiterativas asociadas a rutinas vitales del cotidiano: comer, trabajar, desplazarse, festejar; cuyas representaciones diagraman tópicos habituales de las prácticas sociales en las cuales están inmersos los niños.

Fernández propone tres propiedades relevantes de las escenas narrativas: la posibilidad del despliegue de tópicos conocidos; la configuración de una instancia de enunciación de voces legítimas y la potencialidad de recrear e inventar nuevos relatos.

El autor expresa que:

Cada escena se constituye a partir de un principio de montaje que implica la selección de tópicos o temas, el privilegio de ciertos protocolos de la vida cotidiana por sobre otros, la interacción con artefactos textuales que se constituyen como materia significativa en múltiples lenguajes, la concreción de (...) diversos géneros y tipos de discursos, y una efectiva práctica de la narratividad que involucra al cuerpo en una atmósfera donde los sentidos modelizan emociones y pasiones (Fernández, 2023, p. 204).

El carácter dinámico, situado y cambiante de las escenas narrativas las inscribe en secuencias que, por un lado, planifican cuidadosamente los artefactos, las combinaciones y los movimientos y, por otro, atienden las contingencias que acontecen en los escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Un acontecimiento narrativo puede adoptar en la instalación alfabetizadora, el formato de una *escena lúdica* la cual, según Di Modica (2012), se configura como un espacio que nos convoca a ingresar y transitar “otra” realidad “comparable para algunos autores con *una esfera mágica y transparente* que cobija a los jugadores, despliega un espacio y un tiempo potencial y a la vez confiere a los participantes la libertad de imaginar otros mundos” (p. 135).⁵

⁵ “(...) Esfera, no en el sentido geométrico del término, sino en su significado de contenedor, que encierra en su interior a personas que despliegan una actividad compartida, que los hace cómplices de un entendimiento común (...) Transparente, pues no se ve, solo se siente. El clima de juego que se va formando en ella, la sensación lúdica, es captada y sentida sólo por quienes intervienen (...) Mágica, porque en ella todo se puede transformar por su poder animista y simbólico: conferir a las personas participantes y a los elementos circundantes otras funciones de las que comúnmente desempeñan, ligadas a la imaginación y

En tanto *experiencia* fáctica, el juego habilita caminos para

reinventar secuencias en un aquí y ahora, en donde circulan tiempos simultáneos, instantáneos, superpuestos; persistiendo en un reordenamiento independiente, despreocupado y libre del orden convencional. El espacio lúdico delimita un territorio ficcional o imaginado con otros, que avvicina la posibilidad de construir complicidades pasibles de echar a andar las tramas del juego acordado. Al recombinar los sentidos prácticos establecidos a la luz de nuevas combinaciones y reglas, pone en cuestión la fijeza de los sentidos construidos. En esta dirección, su materialización despliega una zona potencial que habilita infinitas transformaciones asociadas al placer del *como si*, no como simple estado afectivo, sino como energía vital no previsible. (Di Modica, 2012, p. 134-135).

De todos los tipos de juego -funcionales, simbólicos, de imitación, constructivos, reglados, tradicionales, etc- el *juego dramático* es el más apropiado para “traer” al aula alfabetizadora las escenas narrativas de protocolos que imitan la vida cotidiana con todas sus posibilidades, acciones, gestos, palabras, sonidos, imágenes, enunciados, rituales, etc. en secuencias que van hilando la trama en un espacio y un tiempo nuevos, pero evocando y trayendo ecos de tiempos y espacios vividos y conocidos por todos.

“Es imprescindible”- dice Di Modica- “que haya sujetos y objetos en un lugar, entorno o circunstancia, que haya acciones, un conflicto a resolver y un texto que lo sustente. Así los lenguajes conocidos se entrelazan con las acciones, dando lugar a una trama riquísima en contenidos alfabetizadores” (p. 149)⁶

Ese lugar que es *actuado* o *practicado* por los niños y el docente pone en marcha la movilidad de los cuerpos, los gestos, los ritmos

que nacen de las consignas establecidas de común acuerdo”. (Glanzer, M.:2000:133, citado por Di Modica, 2012, 135)

⁶ En el apartado “Acotaciones para organizar el juego dramático en el aula alfabetizadora” (151), Di Modica ofrece una serie de recomendaciones, sugerencia, ejemplos para instalar, mediante el juego dramático, escenas lúdicas y narrativas para el diseño de cartografías alfabetizadoras.

y activa “el carácter funcional y expresivo de la voz, la dicción, la modulación, la intención del hablante, los matices, el volumen, las múltiples posibilidades de las palabras, en contextos de juego” (149); todo ello, no como algo externo al sujeto sino absolutamente imbricado con la expresión verbal en la proyección y comunicación de significados y sentidos.

Sobre la base de estas directrices teórico-metodológicas, la propuesta se despoja de toda rigidez, linealidad, carácter recetario, para pensar el despliegue táctico y estratégico del alfabetizador moviéndose en una instalación áulica donde todo el arsenal sígnico se pone al servicio del niño que va a apropiarse del sofisticado juego escriturario, precisamente a partir de los saberes sobre el uso de la lengua que ha aprendido desde la infancia en los espacios habituales del hogar y el vagabundeo vecinal, en las formas típicas de las variantes que se usan en dichos intercambios.

Los trabajos en terreno acompañando de modo sostenido y continuo el transitar por umbrales nos permitieron operativizar un dispositivo de interpretación que recupera el *proceso alfabetizador* y sus complejas etapas de prácticas semióticas con formatos, géneros, diálogos, operaciones específicas en un continuo sostenido fuertemente en *escenas narrativas y lúdicas*. Los recorridos alfabetizadores inician con una fuerte impronta *conversacional* y van trazando itinerarios muy cuidados hacia los primeros *enunciados alfabetizadores*, cuyas deconstrucciones sistemáticas y manipulaciones reflexivas preparan a los niños para las *producciones autónomas*.

Este deslinde, siempre lo aclaramos, es arbitrario ya que la concreción de las apropiaciones lecto-escriturarias experimentan zonas difusas, recursividades e iteraciones permanentes, avances, pausas y retrocesos en una cartografía con ritmos y estilos diversos, cambiantes y heterogéneos; sin embargo, nos permite compartir de modo didáctico y lineal la descripción y explicación de las maniobras, los artificios y las variaciones de cada momento. Teniendo en cuenta la configuración triádica del proceso alfabetizador, nos centraremos en los distintos momentos de la

experiencia semiótica de aprender a leer y escribir, como un desarrollo de actuaciones alfabetizadoras dinámicas.

Acto 1: Conversaciones

En esta primera etapa del umbral el docente intenta desarrollar una política de la hospitalidad mediante la construcción o el montaje de un hábitat en el cual se respire la atmósfera de los contextos dados de los niños; así, su pre-ocupación por recibirlos, hacerse cargo, acoger, aceptar, admitir, ponderar la otredad mediante procedimientos metodológicos justificados teóricamente para operar en/con escenas narrativas y lúdicas, hará lugar a la palabra de ese niño que irrumpe munido de su lengua materna para que pueda enfrentar la indefensión del umbral y no quedarse paralizado en el límite de sus desempeños semióticos. Un docente hospitalario, conversador, escucha, suspicaz, desplegará tácticas y estrategias para traer al aula la vitalidad acostumbrada de los protocolos: comer, trabajar, jugar, celebrar, desplazarse, colaborar, cocinar, escuchar radio, mirar la tele, que se instalará por medio de *artefactos* (utensilios, telas, cajas, piedritas, objetos varios) y *guiones* que recrearán escenas conocidas que exhiben en lenguaje dialectal las formas más o menos estables de sus praxis con las cuales se semiotiza toda la instalación. Un docente *conversador* alienta la escucha y el habla de todos, en una conversación fluida que hará del umbral una experiencia de *estar como en casa*. (Alarcón, 2012, p. 228)

Acto 2: Enunciados alfabetizadores

Las conversaciones instalan en el aula complejas tramas discursivas⁷ compuestas por las voces heteroglosicas en medio de cuyos hilos el “alfabetizador conversador y escucha” se transforma, por medio de una nueva operación traductora, en *cazador de*

⁷ Llamamos “tramas discursivas” a los diagramas que tratan de representar de alguna manera el discurrir conversacional y los nodos aleatorios de sus derivas.

enunciados. De este modo el espacio áulico se puebla de *enunciados* particulares, únicos, individuales, propios de cada grupo de niños, que, con intervenciones del maestro de esa aula, se transformarán en escritura, en *textos-enunciados dialectales* que conservan en su materialidad las tonalidades, los ritmos y señales paraverbales que arrastran lo cotidiano junto con los modos y estilos de la oralidad. En dicho magma los alfabetizadores se convierten en estrategias tácticas para detectar y “cazar” palabras, frases, enunciados y operar sobre los textos con criterios y saberes lingüísticos, discursivos y semióticos que los convierten en piezas, artefactos amigables con los cuales ingresarán en el mundo de la escritura a dar los pasos iniciales, los primeros ensayos en el juego traductor de los fonemas al alfabeto.

Secuencias didácticas muy planificadas sostienen el trabajo con el enunciado escrito pautando una insistencia detenida y rigurosa en cada aspecto de la escritura: linealidad, direccionalidad, correspondencia fonema-grafema, trazos de las letras sobre diferentes superficies y con diferentes objetos, relación imagen-escritura, reconocimiento de sílabas, juegos con rimas, inversión de sonidos, correspondencias grafemáticas y de fonemas, identificación de palabras que comienzan o terminan igual, representación de sonidos con materiales concretos (golpes, rayitas, palitos, objetos, etc.).

En la tesis de doctorado que estamos tomando como referencia para describir el proceso concluimos que: “*Empezar a escribir* ha de ser entonces, *continuar diciendo*, significando, simbolizando [cosas con el lenguaje], con un nuevo *aparato* que tiene sus propias reglas lingüísticas, discursivas y semióticas” (p. 257).

Acto 3: Autonomías en proceso

Llegados a este punto los niños habrán comprendido un principio clave: “la escritura tiene sentido”, sirve para escribir lo que pensamos y lo que decimos. Este conocimiento de la función social de la escritura se complementa con un saber cada vez más

riguroso del funcionamiento del sistema grafemático que se logra con entrenamiento, manipulación, ensayos, movimientos, repetición, reflexión. El afianzamiento en el desempeño alfabetizador pasa por la lectura y *escritura autónoma* de enunciados breves, de textos descriptivos y narrativos en ejercicios y tareas que articulan recursivamente la lectura, la escritura, la oralidad, la relación con otros códigos.

Contamos en nuestro haber con un proficuo corpus de muestras de experiencias de “primeras escrituras autónomas” compartidas por niños y docentes que se han originado a partir de paseos compartidos, relatos orales, fotografías, películas, dibujos, secuencias de imágenes, lectura de cuentos, juegos, objetos, etcétera.

El alfabetizador realiza un esfuerzo para adentrarse en estos textos incipientes, primeros asomos en la frontera del mundo gráfico, se predispone con particular sensibilidad y atención a descubrir las diferencias con que cada uno va aprendiendo a dialogar y a pensar, “va hacia ellos” con la intención de generar “encuentros cercanos, empáticos, amigables”, dando sentidos al pasaje y a la estancia desde una posición de alfabetizador que aplaude y *refrenda* los primeros pasos.

La experiencia alfabetizadora se comprende y se sostiene en el marco de dinámicas institucionales que cada escuela ha de acordar con el equipo directivo y docente de nivel inicial y primer ciclo, como definiciones de una postura ética y política capaz de interpretar y sostener con mirada especializada los diferentes momentos de los niños en los cuales cada uno va -desde su historia y su contexto- apropiándose de una nueva manera de significar el mundo, adquiriendo una capacidad para desempeñarse en las complejas semiosferas de los diálogos de una ciudadanía comunitaria y global.

Hasta la próxima escena

Nuestras reflexiones sobre los espacios liminares de fronteras nos llevaron, en un reciente trabajo,⁸ a resignificar los planteos de Segato (2006) para continuar pensando en los umbrales como “experiencia territorial” donde se dan procesos de apropiación, trazado y recorrido de un espacio marcado por la presencia y la “aprehensión discursiva” en la cual seleccionamos algunos eventos y obliteramos otros. Se instala así

[...] un territorio propio y, en el mismo acto, su propia comunalidad como sociedad. En este sentido, más que de una determinación por los eventos del espacio físico, se debe hablar de una producción de mutualidad y de territorialidad que emana de los interlocutores y se imprime en los espacios que atraviesan (...) Todo acto de habla presupone, hasta físicamente, un ámbito espacial de circulación entre la emisión y la recepción. (Segato, 2006, p 81)

Los espacios ocupados por los sujetos en movilidad son espacios de prácticas enunciativas que en su realización van demarcando territorios, reinstalado un “nosotros-diverso” que habita de uno y otro lado de las fronteras, y a la vez en el territorio del cruce, en el entre-medio. Si consideramos los cronotopos alfabetizadores del umbral como nuevos paisajes humanos en expansión donde nuevos signos funcionan como emblemas colectivos; las memorias de movimientos, repeticiones y variaciones que guardan y portan niños y docentes se traducen en cartografías que habilitan novedades creativas con ecos de sentidos reconocibles. El territorio de la umbralidad se vuelve un “soporte proyectivo” a través de paisajes textuales, *enunciados dialectales*, en los cuales nos reconocemos habitando con otros, conversando en

⁸ En Alarcón-Wingeyer (2023) compartimos algunas consideraciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera sobre la base de la propuesta de Camblong de considerar a las lenguas de/en fronteras como “vecinas” antes que “extranjeras”.

una lengua que suena familiar, y empieza a conversar con las formas de la lengua que propone la escuela, diálogos que podrán hacer posible una *pedagogía alfabetizadora pragmática* sostenida por una *política lingüística* para universos interculturales mestizos.

Referencias

ALARCÓN Raquel; WINGEYER Hugo. Español en las fronteras, ¿Lengua extranjera?. En **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 15, Volumen 19, diciembre 2023. Dossier: Las lenguas extranjeras en el nivel superior argentino. Recorridos, logros y desafíos. 2023. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43825>

ALARCÓN, Raquel. **Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial**. Posadas: EdUNaM, 2012

ALARCÓN, Raquel; FERNÁNDEZ, Froilán. Alfabetización semiótica en horizontes mestizo-criollos e interculturales. En Revista **La Rivada** 8 (14), pp 160-178, 2020b. Disponible en: <http://www.larivada.com.ar/index.php/ediciones-antteriores/132-numero-14-julio-2020/2-dossier/256-alfabetizacion-semiotica>

ALARCÓN, Raquel; FERNÁNDEZ, Froilán. Maniobras y operaciones semióticas en los umbrales de la alfabetización inicial. Reflexiones acerca de prácticas y relatos en la frontera. En ALONSO María A. y RAMOS Sergio (coords). **Actas 14º Congreso Mundial de Semiótica: trayectorias**. Tomo 7: Palabras Públicas. Buenos Aires: Libros de Crítica, . p. 167-179, 2020ª. Disponible en: https://iass-ais.org/proceedings2019/Proceedings_IASS_2019_tomo_7.pdf

ARNOUX Elvira. **Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica**. 2008. Disponible en: <https://es.scribd>.

com/doc/88614517/Arnoux-Elvira-Ambitos-Para-El-Espanol-Reco
rridos-Desde-Una-Perspectiva-Glotopolitica

CAMBLONG, Ana. **Mapa semiótico para la alfabetización en Misiones**. Posadas: Programa de Semiótica, FHyCS, UNaM, 2005.

CAMBLONG, Ana; FERNÁNDEZ, Froilán. **Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. I**. Posadas: EdUNaM, 2012.

DI MÓDICA, Rosa. El juego en la alfabetización semiótica. En CAMBLONG, Ana; ALARCÓN Raquel y DI MÓDICA, Rosa. **Alfabetización semiótica en las fronteras. Vol. II**. Posadas: EdUNaM, 2012, p 133-157.

FERNÁNDEZ, Froilán. **Narrar la frontera: relatos, experiencia y vida cotidiana en los umbrales de la alfabetización semiótica**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, (Tesis), 2023. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/549893/Ferna%CC%81ndez%2C%20Froila%CC%81n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SEGATO, Rita. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. En **Politika: Revista de Ciencias Sociales**, Vol. 2, p. 128-148, 2006

Chachalacas, español para niños y la enseñanza del español como segunda lengua para niños en Foz de Iguazú

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (UNILA)

Mayra Alejandra Bernal Huertas (UNILA)

Introducción

Contextos súper diversos como los fronterizos plantean propuestas de educación bi/multilingüe y enfoques políticos lingüísticos en torno a la valorización del multilingüismo, la diversidad sociocultural y los derechos lingüísticos. Por ello, mucho se ha discutido sobre la provisión y enseñanza de una segunda lengua de acuerdo con estos espacios compartidos, en los que la integración e interacción lingüístico-cultural se produce a través de prácticas sociolingüísticas específicas, como es el caso de la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay, en que se observa un flujo transitorio intenso que configura un ir y venir de personas, culturas y lenguas que, aun siendo cotidiano, es transversalizado por preconceptos y marginalización.

En el caso de la ciudad brasileña de Foz de Iguazú, ubicada en esta Triple Frontera, se observa un mosaico de lenguas en/de contacto, caracterizado por un intenso bi/multilingüismo que es mediado por frecuentes y cotidianos intercambios verbales, cuyo contexto pluricultural real es (trans)formado tanto por la presencia de vecinos de habla hispana, especialmente paraguayos y argentinos, por el contacto con inmigrantes, indígenas, refugiados, hablantes de otras lenguas y de otras variedades del portugués brasileño, sea por una migración impulsada al trabajo o al estudio o que fue resultante del asentamiento de diversas etnias en el principio y transcurso del desarrollo de la región, como por la

presencia de turistas provenientes de diferentes lugares del mundo y que vienen a conocer o apreciar los atractivos turísticos y el comercio de frontera.

Semejante configuración fue observada por Ribeiro (2015) en la frontera Brasil-Paraguay, al investigar en Guaíra, ciudad paranaense que hace límite con Ciudad del Este (Paraguay), cuál era la segunda lengua enseñada en las instituciones públicas y privadas de la primaria y secundaria, y cómo se desarrollaba la relación con la lengua de sus vecinos, la española. Entre los niveles de enseñanza visitados, la investigadora centralizó su estudio en el ámbito primario público (primer al quinto año - *Ensino Fundamental I*) y constató que además de ser la lengua inglesa a componer el plan de estudios de este ciclo, había un interés, por parte de la comunidad escolar, en que la lengua española pudiera ser enseñada a los estudiantes, una vez que habían niños, principalmente paraguayos, que frecuentaban las escuelas.

Dada su naturaleza fronteriza, tanto Guaíra como Foz de Iguazú pueden ser caracterizados como espacios compartidos, en que distintas culturas y lenguas entran en choque e interacción al mismo tiempo. Así que, a partir del estudio de Ribeiro (2015), a finales del 2016 se somete para aprobación la pesquisa “Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de *fronteira geográfica enunciativa*”, con el objetivo de identificar cuál era la Segunda Lengua presente en el currículo de la Educación Básica Primaria (*Ensino Fundamental I*) y si habían estudiantes matriculados que fueran de nacionalidad Argentina o Paraguaya cuya lengua materna fuera el español.

Tomando por base las particularidades contextuales y las dinámicas sociolingüísticas que presenta Foz de Iguazú al estar ubicado en la Triple Frontera, pues el “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (Sturza, 2008, p. 2538), la acción de extensión *Chachalacas español*

¹ Registro de aprovação na Unila sob o código PIA667-2017. Período do projeto: 01/01/2017 a 31/08/2022.

para niños, planteada al proyecto de investigación, buscó conocer la política lingüística presente en la educación básica primaria de la red pública municipal iguazuense y el modo en que esa podría posibilitar la adquisición del español como segunda lengua para los niños brasileños, así como forma de manutención de la lengua materna de los estudiantes hispanohablantes que frecuentan las escuelas iguazuenses. Es decir, el objetivo, al relacionar las diferentes etapas de la pesquisa y del proyecto de extensión, era el de llevar “em conta as necessidades dos alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local” (Monte Mór, 2013, p. 221 - énfasis nuestras).

La propuesta *Chachalacas, español para niños*, planteó también algunas tensiones y reflexiones que surgieron en el transcurso de la tríada docencia, investigación y extensión que serán presentadas en este capítulo. Para esto, primeramente, se presentará un panorama acerca del espacio compartido de Foz de Iguazú, el constructo de frontera adoptado para la edificación de la propuesta *Chachalacas, español para niños* y algo de la perspectiva de enseñanza de lenguas para niños. En la secuencia serán tratadas las rutas del proyecto/curso *Chachalacas, español para niños* hasta la confección y publicación del material didáctico elaborado. Por fin, por medio de algunas consideraciones, se teje el cierre de este texto.

Foz de Iguazú: uno de los espacios compartidos y multilingües de la Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay

Foz de Iguazú es una ciudad perteneciente al Estado de Paraná en el Brasil que, según datos oficiales del IBGE para el censo del año 2020, tiene una población estimada de 258.248 habitantes y una extensión territorial de 18.057 Km². Es un punto de referencia turística a nivel nacional e internacional por atractivos como las Cataratas de Iguazú, la Hidroeléctrica de Itaipú, *Yup star*: roda gigante, el Parque de las aves, el marco de las tres fronteras, así como por el comercio transfronterizo. Es un municipio que colinda

en el Paraguay con Ciudad del Este y en la Argentina con Puerto Iguazú, constituyendo entonces, la Triple Frontera, como se puede observar en la Imagen 1.

Figura 10: Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay



Fuente: Simone B. C. Ribeiro

En cuanto a la circulación en esta región trinacional, el cruce del río Paraná entre Ciudad del Este y Foz de Iguazú se realiza a través del *Puente Internacional de la Amistad*, de 552,4 metros de longitud, cuya construcción se realizó entre las décadas de 1950 y 1960 y su apertura en 1965. El recorrido entre las ciudades de Puerto Iguazú y Foz de Iguazú se realiza a través del *Puente Internacional de la Fraternidad* (inaugurado en 1985 y de 489 metros de longitud), y su nombre oficial es *Ponte Tancredo Neves*.

Mientras que en Puerto Iguazú y en Ciudad del Este la lengua oficial es la española (y la guaraní también en Paraguay), en Foz de Iguazú es la portuguesa. Sin embargo en la ciudad iguazuense hay más de 81 etnias, según datos de 2019 del *Núcleo de Imigração da Delegacia de Polícia Federal*, lo que demuestra aún una multiplicidad de lenguas habladas o mantenidas por muchos de esos grupos étnicos,

caracterizando un bi/multilingüismo práctico mediado por intercambios verbales frecuentes y plurales en este complejo territorio de *frontera geográfica enunciativa*², suscitando reflexiones acerca de las políticas lingüísticas que son implementadas en la región.

Pero ¿qué significa el término frontera? Cuando las fronteras son imaginadas y representadas cartográficamente como demarcadores limítrofes entre los pueblos, determinando el inicio y el fin de los territorios, estableciendo las condiciones de circulación y control por parte del poder público, se tiene un demarcador geográfico y por veces político, en lo cual la frontera “*é sempre espaço de transgressão e contenção* – transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitações, de vigília e de controle” (Sturza, 2006, p. 19 – énfasis nuestras). Esa línea fronteriza entre los países “*é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades*” (Campigoto, 2006, p. 153).

Pero, bajo el sesgo enunciativo, en el espacio fronterizo, “*vemos uma gama de fenômenos sociolinguísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades linguísticas em ambiente de multilinguismo*” (Oliveira, 2016, p. 68), así que las fronteras nacionales deben ser observadas “*como fenômenos bem mais complexos, não se resumindo a limites, divisas, tratados diplomáticos, ou mesmo ser simplificados como lugar do narcotráfico e do contrabando*” (Reis, 2015, p. 9), pues “*a vida da fronteira, o habitar a fronteira [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações*” (Sturza, 2006, p. 26 – énfasis nuestras).

² La palabra “enunciativa” agregada a la expresión “*fronteira geográfica*”, surgió del entendimiento de que la frontera no es sólo geográfica o enunciativa, sino la junción de ambas, pues la *frontera geográfica enunciativa* se caracteriza por la interacción comunicativa existente en el espacio fronterizo (Ribeiro, 2015).

Cuando se consideran las fronteras como espacios de enunciación y de contacto cultural, étnico, político, lingüístico que son llenadas de contenidos socioculturales, se entiende que

[...] a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, pois a fronteira caracteriza-se pela interação comunicativa existente no representativo de vozes que permeiam o Brasil e os países de Língua Espanhola, tanto pela expressão de línguas como de culturas em contato e em conflito nos dois lados da fronteira. (Ribeiro, 2017, p. 2)

De esta manera, al formular la expresión *frontera geográfica enunciativa*, Ribeiro (2015) consideró la interacción comunicativa existente en el espacio transfronterizo internacional, una vez que la “fluidez das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (Sturza, 2006, p. 29).

Al mirar la frontera se quedan evidentes las “diferentes prácticas lingüísticas [que são] usadas em situações sociolingüísticas específicas” (Oliveira, 2016, p. 64) y que son proporcionadas por la “gama de fenômenos sociolingüísticos, identitários e políticos que decorrem das interações das várias comunidades lingüísticas em ambiente de multilingüismo” (Oliveira, 2016, p. 68).

Por lo tanto, se puede decir que el multilingüismo, generado por la interacción que existe en la vida cotidiana en Foz de Iguazú, posibilita utilizar diferentes prácticas lingüísticas a través de enunciados monolingües o bilingües, con alternancia de códigos y/o híbridos, como, por ejemplo, el *portuñol* (Ribeiro; Oliveira, 2018). Diversidad comunicativa que se procuró desarrollar con *Chachalacas, español para niños*, como se verá adelante.

Español como segunda lengua para niños: una reflexión a partir de Foz de Iguazú mientras tanto un espacio compartido

O que justifica que crianças aprendam uma LE [Língua Estrangeira], é para ter acesso a diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas e assim ensinar através da LE e poder entender a noção de cidadania e ética e que perpassam os valores culturais de cada cidadão. (Ferreira, 2013, p. 13)

Ferreira (2013), al prologar la segunda edición del libro *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*, justifica muy bien la importancia y la necesidad de enseñar otras lenguas a los niños. Aunque la autora utiliza el término Lengua Extranjera, el presupuesto de enseñanza se aplica también al concepto de Segunda Lengua al cual se defiende en este texto. En esta acepción, la enseñanza de una Segunda Lengua debe proporcionar al estudiante desarrollar una “melhor consciência sobre a sua própria língua, isso permitirá que essa criança aprenda também sobre criticidade” (Ferreira, 2013, p. 13), una vez que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (Rajagopalan, 2003, p. 69), definiéndose en cuanto a sujeto activo en sociedad.

Así, al considerarse el espacio de *frontera geográfica enunciativa* vivenciado aquí en Foz de Iguazú, en la Triple Frontera (Brasil, Argentina y Paraguay), se puede decir que el portugués está en constante contacto con el español, pues a excepción de Surinam, Guyana y Guayana Francesa, todos los países fronterizos con Brasil hablan español y lo tienen como lengua oficial, lo que es muy importante desde el punto de vista comercial, económico, cultural y personal.

En vista de esto y como parte del trabajo de investigación desarrollado en el marco del estudio *Chachalacas, español para niños*, en el año 2018 fueron realizadas veinte (20) entrevistas en las que participaron once (11) de las cincuenta y una (51) instituciones educativas de enseñanza básica primaria (*Fundamental I*) junto con profesores, coordinadores y directores de escuelas en Foz de Iguazú.

En el marco de las entrevistas realizadas, al relacionar el contexto sociolingüístico complejo iguazuense, propiciado por el contacto lingüístico-cultural de la Triple Frontera, así como por la presencia de alumnos y sus familiares de diversas nacionalidades, se preguntó a los participantes de la pesquisa si: “*Seria interessante ofertar a Língua Espanhola na escola? Por quê?*”, entre las respuestas dadas, se destacan los siguientes enunciados:

ENTREVISTADO.06 – R: 03

Sim. Além de incrementar... acrescentar no currículo... no rol de conhecimento dessa criança, ainda nós somos uma cidade de fronteira. Então é essencial para nós... habitantes daqui dominar mais uma língua, para atender a tantas pessoas de outros países que vêm para cá, além de nossos vizinhos. (Entrevista en 23/03/2018).

ENTREVISTADO.15 – R: 02

Eu vejo que ela é... que o espanhol é importante... pelo fato de ser fronteira, pelo fato da gente estar sempre em contato ou com argentinos ou com paraguaios... e também pela questão do emprego. Quem tem o espanhol... abre portas. (Entrevista en 16/04/2018).

ENTREVISTADO.16 – R: 03

Acho. [...] Primeiro, devido a nossa condição de fronteira, né... que vai ser utilizada no cotidiano, fora da escola e assim, mesma que ela não seja utilizada na escola, se ele conhece ele vai utilizar em algum momento da vida dele. E segundo em longo prazo: proporcionar à criança a chance de um emprego melhor... ou a chance de uma escola, universidade... porque a gente não sabe... a vida. De repente essa criança, ela tem uma oportunidade... de fazer uma faculdade no Paraguai... ela sabendo espanhol, ela tem a base, ela aprendeu... ela

tem a condição nessa faculdade de avançar. (Entrevista en 13/04/2018).

Las particularidades contextuales en la Triple Frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay son claramente visibles y experimentadas en la cotidianidad de la vida de quien habita la frontera, del mismo modo, es visible el interés y la necesidad de articulación a través de prácticas lingüísticas y socioculturales orientadas a una noción de futuro. Sin embargo, el modo en que se direcciona el aprendizaje de una segunda lengua, para el caso el español, plantea algunas reflexiones.

Al respecto, Picanço (2013) hace un alerta para dejar en claro que “aprender uma LE por razões mercadológicas é efeito de uma prática social e discursiva, portanto um produto das manifestações culturais e sociais que nos condicionam e nos submetem como sujeitos destes mesmos discursos” (Picanço, 2013, p. 278). En consecuencia, es necesario romper con estos discursos normativos que están orientados a la construcción de sujetos limitados y propender por políticas lingüísticas emancipatorias.

Así, mediante acciones concretas orientadas a valorizar y promover el multilingüismo más allá del salón de aula, se posibilita “munir o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade” (Ferreira; Santos, 2010, p. 138). En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua se orienta al ejercicio de una ciudadanía transformadora en cuanto posibilita a los sujetos el desarrollo de la criticidad.

Por lo tanto, cuando se discute la enseñanza de una segunda lengua para niños se está pensado de manera objetiva y contextual en la construcción de futuros posibles en un horizonte emancipatorio que materialice interacciones basadas en el respeto, la reciprocidad que promueva igualdad en tanto disminuye los preconceptos y posibilita la transformación de la sociedad.

Chachalacas, español para niños

Durante el periodo de levantamiento de datos para la pesquisa fue desarrollado el proyecto piloto de enseñanza de español para niños que, en los años 2017, 2018 y 2021, contó con la participación de estudiantes (becarios PROEX/UNILA y voluntarios) de nacionalidad brasileña, argentina, colombiana, peruana, paraguaya y salvadoreña que hacían parte de la comunidad académica y que contribuyeron con sus conocimientos sobre la lengua y la cultura hispanoamericana, desde la planeación de las clases, la elección de los contenidos a la elaboración y aplicación de los materiales a los niños de educación básica primaria (*Ensino Fundamental I*) de la red pública de educación de Foz de Iguazú que frecuentaban el curso *Chachalacas, español para niños*.

El abordaje de enseñanza y de aprendizaje que se propuso estuvo en correlato con la Lingüística Aplicada, con énfasis en la perspectiva de Segunda Lengua en regiones de frontera. Así, la enseñanza de la Lengua Española bajo este enfoque considera el espacio de *frontera geográfica enunciativa* vivenciado en esta Triple Frontera por las instituciones de enseñanza y se dirige al presupuesto de que al aprender una lengua el estudiante brasileño se completa en cuanto a sujeto activo en sociedad. Para tanto, el concepto que se consideró para Segunda Lengua fue el de incremento de los saberes ya adquiridos y aún en adquisición, en consideración con el contacto de lenguas vivenciado en esta región trinacional. Es decir, las propuestas y prácticas se desarrollaron tomando por base la perspectiva de español como segunda lengua tal cual propone Pupp Spinasse (2006, p. 6):

uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. [...] Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade [...] no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não

serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto *a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade*. (énfasis nuestras)

Dado que el español es una lengua de contacto cotidiano y con permanente presencia en las dinámicas sociolingüísticas de la Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay, especialmente en el espacio sociolingüístico complejo de Foz de Iguazú, se entiende que el español es una lengua de integración y que cumple la función dentro de la comunidad iguazuense, por lo tanto se la considera como segunda lengua y no como lengua extranjera. O sea, en la Triple Frontera el sujeto puede comunicarse con otros sujetos, con otras culturas y con otras lenguas, esto significa "antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadão do mundo" (Rajagopalan, 2003, p. 70 – énfasis nuestras).

Sin embargo, por tratarse de una lengua a ser enseñada a los niños, se comprende que ella debe

estar orientad[a] a objetivos emancipatórios ou transformadores da própria produção histórica do educando, possibilitando a construção de um conhecimento que o auxilie a fazer uso da língua-alvo na sociedade em que vive para o seu próprio bem-estar, tornando-o capaz de enfrentar os novos desafios postos em sua trajetória como sujeito formador e transformador de sua própria história. (Chaguri; Tonelli, 2013, p. 38)

En esta perspectiva emancipatoria defendida por los autores, que significa "transformar-se em cidadão do mundo" (Rajagopalan, 2003, p. 70), se procuró elaborar la propuesta de español para niños con el fin de contribuir para una comunicación bi/multilingüe en las más variadas esferas de la cotidianidad. Dicho esto, al proponer la elaboración y la aplicación de materiales didácticos desarrollados por los propios colaboradores del proyecto, se consideró la "*potencialidade que cada professor(a) tem de*

elaborar suas próprias ações pedagógicas, à luz da concepção sociointeracionista da linguagem” (Costa-Hübes, 2009, p. 9). Para tanto, se articuló el abordaje del género textual/discursivo en cada unidad temática y sus capítulos por considerar los “processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (Bazerman, 2006, p. 31). Si bien es cierto cada versión del proyecto planteó desafíos, señaló oportunidades de mejora, fortalezas y avances que fueron incorporados en sus cuatro versiones.

Chachalacas, español para niños fue desarrollado para ocurrir de manera presencial, con clases en las propias escuelas y en el horario contrario a las series regulares de los estudiantes. Así, en 2017 y 2018 el curso se desarrolló con clases una vez por semana y con una duración de 2h/clase (1h40min). En la primera edición (2017), nivel inicial, se inscribieron alrededor de 60 alumnos de 4to año, divididos en tres clases, una por la mañana y dos por la tarde, y contó con la participación de un estudiante becario PROEX/UNILA y tres voluntarios. Ya la segunda edición (2018) contó con cuatro clases, dos por la mañana y dos por la tarde, dos de las cuales son de nivel inicial, con alumnos de 4to año, y dos clases de nivel intermedio, compuestas por alumnos participantes de la edición anterior. En los años 2019 y 2020 se vio interrumpido el desarrollo de las actividades iniciadas desde el 2017 y cabe recordar que el año 2020 planteó un sin número de desafíos y cambios a nivel global en razón del SARS-COV-2. Al retomar las actividades del proyecto, en el año 2021, fue incorporado a las dinámicas de clase un componente virtual, lo que demandó la reestructuración tanto del material didáctico como del diseño pedagógico para el desarrollo del aula. Esta versión se dió de manera remota, al paso que fue mediada por tecnologías de la información y la comunicación, más específicamente a través de *meet* y *whatsapp*. Plataformas estas que permiten tanto el desarrollo del aula con cumplimiento de objetivos así como la mediación de tutores y padres de familia durante los encuentros. Así que en esta tercera edición (2021) el curso contó con

tres clases de nivel inicial, una en el turno de la mañana y dos en el turno de la tarde; con clases dos veces por semana, siendo cada encuentro con duración de 1 hora. En esta edición fueron elaboradas diez unidades temáticas que contabilizaron más de cien hojas de actividades. Todo el material fue disponibilizado de manera impresa y en colores a los estudiantes que lo utilizaban en los encuentros síncronos y asíncronos. Incluso hubo un alumno que fue a vivir a otra ciudad, pero que continuó con el curso por este ser desarrollado de manera remota.

Ahora bien, en lo que respecta al material didáctico publicado gracias a la participación en el Edital 56/2022/PROEX-PROFAES 2022/2023, estos son el resultado de 5 años de investigación, intercambio de saberes, reflexiones y experiencias conjuntas entre quienes participaron de las diferentes versiones del proyecto/curso. Sin embargo, una vez aprobados los recursos para la publicación del libro *Chachalacas, español para niños*³ fue necesario realizar nuevas adaptaciones que aproximaran las unidades didácticas propuestas a la lógica de los textos educativos para niños que acompañan los procesos formativos durante las actividades escolares.

Antes de empezar a discurrir sobre el material didáctico elaborado es necesario poner énfasis en el nombre del proyecto/curso/libro y en el porqué de la imagen simbólica de la *chachalaca* tornarse su mascota. La coordinadora del proyecto tuvo conocimiento del léxico *chachalaca* cuando hacía una investigación, a medios de 2012-2013, sobre los distintos sentidos lexicales, semánticos y pragmáticos que un mismo vocablo podría generar y, al trabajar con el cuento “El hombre”, de Juan Rulfo, una de las palabras seleccionadas para estudio fue *chachalaca* que, además de representar un ave, en el sentido figurado hace referencia a una persona que habla en demasiado, es decir, un parlanchín.

Delante de todo este imaginario y de toda la expectativa que se tenía en *experienciar* en español del principio al fin, tanto del

³ Disponible em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/chachalacas-espanol-para-ninos/>

curso como del material elaborado, a los niños y profesores les fue permitido intentar *tagarelar em espanhol*.

Lo que se esperó fue que niños y maestros se vieran a sí mismos “charlando” en español o portugués o incluso *portuñol*, pues la misión que se propuso al proyecto fue la de promover el bi/multilingüismo a través del aprendizaje de una segunda lengua de una manera divertida y libre de las limitaciones de una enseñanza basada en la gramática. Así como simboliza la palabra *chachalacas* que nombra la acción, lo importante es que la competencia comunicativa, según Dell Hymes, se logra a través de expresiones bi/multilingües espontáneas.

Así que, ante la propuesta de preparar el material didáctico por parte del Proyecto, la construcción de una identidad visual para representarlo era esencial. Entonces nació la mascota *Chachalaca* (Imagen 2), una figura icónica del proyecto, diseñada por Alejandra Ramírez, y que acompaña el material del principio al fin.

Figura 11: Identidad visual y mascota del proyecto



Fuente: RIBEIRO; BERNAL HUERTAS; RAMIREZ MARQUES (2023, p. 13)

Mientras *Chachalaca* interactúa con el estudiante, le da pistas sobre lo que vendrá en secuencia por medio de (chacha)iconos

temáticos (Imagen 3) que presentan las acciones a ser ejecutadas, como, por ejemplo, leer, escuchar y tomar notas.

Figura 12: (Chacha)iconos temáticos



Fuente: RIBEIRO; BERNAL HUERTAS; RAMIREZ MARQUES (2023, p. 14)

Los (chacha)iconos (Imagen 4) fueron diseñados específicamente para interactuar y dar pistas que identifiquen el tipo de actividad a realizar, pues independiente del contenido de cada una de las 4 unidades temáticas, cada uno de los capítulos están delineados por una misma construcción composicional y los chacha(iconos) tienen la función de señalar el tránsito en las diferentes actividades propuestas. Es decir, tanto en la *Unidad 1 - Quiénes somos*, como en la *Unidad 2- el español en el mundo*, o en la *Unidad 3 - el cuerpo humano y sus formas*, así como en la *Unidad 4 - historia y cultura del pueblo mexicano*, la *chachalaca* - mascota del proyecto - acompaña y orienta las actividades propuestas.

La elaboración de las clases, de las unidades temáticas y de sus capítulos, fueron planteados bajo la recopilación bibliográfica sobre la enseñanza de lenguas con enfoque en la Lingüística Aplicada, al establecer una correlación entre los presupuestos de las Políticas Lingüísticas, los Derechos Lingüísticos y la Sociolingüística hacia la enseñanza de Segundas Lenguas. Para cumplir con el carácter interdisciplinario, las actividades presentaron temáticas diversas y se desarrollaron a través de la perspectiva de los géneros discursivos y de prácticas diferenciadas, atendiendo a las necesidades de la comunidad involucrada tanto en la elaboración del material didáctico como en clases de lengua.

Algunas consideraciones

El proyecto *Chachalacas, español para niños* se desarrolló sobre dos ejes, la elaboración de materiales didácticos en lengua española y las prácticas pedagógicas bi/multilingües con el interés de posibilitar experiencias que complementan los saberes a través del uso del español como segunda lengua en ambientes de multilingüismo, en el que la adquisición de saberes no es reducida a conceptos teóricos o prácticas monolingües. Para eso, en cada clase y unidad temática, se plantearon diferentes formas de aproximación al conocimiento tomando como referencia las dinámicas propias del español en el mundo y en el contexto de la Triple Frontera Brasil, Argentina y Paraguay.

Cabe destacar que aun cuando la *chachalaca* presenta significativa relevancia para el desenvolvimiento del libro, se buscó desarrollar una propuesta cuyas imágenes y contenidos fueran coherentes y respetuosos de la diversidad étnico-racial presente en Foz de Iguazú, en la triple frontera y por supuesto en latinoamérica. Aún se realizaron de manera periódica ejercicios de planeación, desarrollo, evaluación y ajuste coherentes con los hallazgos, requerimientos de las instituciones y/o docentes y las adaptaciones para cada grupo dado, ya que la intención era elaborar un curso y un material de acuerdo al contexto local en que *Chachalacas, español para niños* se desarrollaba.

En resumen, *Chachalacas, español para niños* intentó propiciar espacios emancipatorios, con vistas a la promoción del multilingüismo a partir de la *mediação* y de la *experienciação* de una segunda lengua de manera divertida, con función social y desprendida de las amarras de una enseñanza pautada en la gramática y de un sesgo laboral, como bien simboliza el sentido figurado de la palabra *chachalaca*.

Referencias

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. [Trad. Judith Chambliss Hoffnagel]. São Paulo: Cortez, 2006, p. 16-46.

CAMPIGOTO, J. A. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. **Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas**. Marechal Cândido Rondon, 2006, p. 153-157.

CHAGURI, J. de P; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 37-59.

COSTA-HÜBES, T. da C. Apresentação. COSTA-HÜBES, T. da C; BAUMGÄRTNER, C. T. (Orgs.). **Sequência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: Assoeste, 2009, p. 9.

FERREIRA, A. de J. Prefácio à 2ª edição: Ensino de Língua Estrangeira para crianças e a formação de professores. In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 11-14.

FERREIRA, I. K. de S; SANTOS, L, F. dos. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Letrônica**, v. 3, n. 1, jul. 2010, p. 128-141.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 219-236.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**. 21,11: 59-72, 2016. Mato Grosso do Sul.

PICANÇO, D. C. de L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 261-280.

PUPP SPINASSE, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In **Revista Contingentia**, vol. 1, 2006, p. 1-10.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, M. R. C. dos. Relações culturais na tríplice fronteira (Argentina, Brasil, Paraguai): a questão dos “brasiguaios”. **Revista Periferia**, v. 7, n. 1, 2015, p. 1-14.

RIBEIRO, S. B. C. Ensino de línguas de fronteira sob a perspectiva de fronteira geográfica enunciativa. **Projeto de Pesquisa: PIA667-2017**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. 2016.

RIBEIRO, S. B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

RIBEIRO, S. B. C. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. **Organon**. Rio Grande do Sul, 62, 32, 2017, p. 1-17.

RIBEIRO, S. B. C.; OLIVEIRA, G. M. de. “Olha, eu acho que assim, a gente fala oportunol porque nós não sabemos o espanhol”: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. In **Revista The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018, p. 1-16.

RIBEIRO, S. B. C; BERNAL HUERTAS, M. A; RAMIREZ MARQUEZ, M. A. **Chachalacas, español para niños**. São Carlos:

Pedro & João Editores, 2023. Disponible en: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/chachalacas-espanol-para-ninos/>.

RULFO, J. El hombre. In RULFO, J. **El llano en llamas**. Disponible en: https://ens9004-infd.mendoza.edu.ar/sitio/literatura-latinoamericana/upload/Juan_Rulfo._Llano_en_llamas..pdf.

STURZA, E. R. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. **IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 1: p. 2537-2545, 2008. Belo Horizonte.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas**: uma história das idéias linguísticas. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

Educação para o plurilinguismo na fronteira entre Brasil e Argentina: desafios e oportunidades

Cristiane Horst (UFFS)
Marcelo Jacó Krug (UFFS)
Claudia Bergamini (USP)

O contexto histórico das (i)migrações e dos contatos linguísticos de fronteira seca

Damos início a este capítulo com algumas questões ou, até mesmo, provocações que proporcionem reflexões sobre a temática do contato de línguas e da manutenção, substituição ou preservação de línguas, para então propor sensibilizações em favor do plurilinguismo. Olhando historicamente as questões de imigração ao sul do Brasil, contabilizamos um número elevado de imigrantes alemães, italianos, poloneses, japoneses dentre outros que imigraram para a região sul do país em busca de uma nova vida e fugindo dos altos impostos, guerras e perseguições religiosas e políticas. Com esse processo migratório, o governo incentivou a ocupação do espaço territorial sul-brasileiro até então, desprotegido das ameaças de invasão por parte do território de domínio espanhol. O isolamento dessas comunidades fez com que suas línguas se mantivessem vivas e, da mesma forma, isoladas durante várias gerações.

A necessidade de aprenderem a língua portuguesa deu-se com o crescimento dos grandes centros, da necessidade de expansão territorial e com isso, do contato com falantes de outras variedades linguísticas. Expansões trouxeram perdas para as variedades linguísticas, pois além de proporcionar o contato entre línguas, também proporcionou casamentos interlinguísticos, e com isso, fomentando a língua portuguesa como a única língua de

comunicação entre os integrantes da nova família. Além disso, movidos economicamente na busca por melhores condições de vida, num país cuja língua oficial e, portanto, a língua do comércio é o português, também na rua a variedade falada se tornou cada vez mais a língua oficial, ou seja, o português (Raso; Mello; Altenhofen, 2011).

Considerando especificamente esse contexto de imigração e as migrações no Sul do Brasil, cuja política linguística sempre foi de cunho monolíngue, iremos explicar como se dá o contato entre as línguas portuguesa, portunhol e espanhola, na fronteira seca entre o Brasil e a Argentina, nas cidades de Dionísio Cerqueira, Barracão e Bernardo de Irigoyen, na tríplice Fronteira Brasil e Argentina. As línguas de fronteira começaram a coexistir com mais intensidade a partir dos anos 50, diferente das línguas de imigração como o italiano, alemão polonês, que, inicialmente, ficaram isoladas, com pouca interação com o português e, somente a partir da proibição das línguas minoritárias em períodos de ditadura (1936) e nas décadas de 1960, 1970, com a migração para regiões do Oeste de Santa Catarina e Paraná, que a interação e miscigenação de culturas e línguas tomou força. Em 1950, os atuais municípios de Barracão e Dionísio, assim como Bernardo de Irigoyen, eram simples povoados e as divisas entre os dois países era mata nativa com alguns poucos pontos de pastagens para o gado. Como podemos ver no relato de um informante de Dionísio:

Quando eu era criança, a gente brincava de bola ali atrás no lado argentino. Não tinha esse barranco de divisa que tem hoje, a gente corria pelo mato com as crianças de lá. Também a escola só tinha uma no lado de cá. Tinha uns cavalos soltos que pastavam nos gramados e não tinha o comércio que tem hoje. (CbGIIM D)

Comparando o relato, com os dias atuais, podemos perceber que as cidades cresceram e se desenvolveram, assim como a divisa está relativamente bem demarcada, pelo menos nas divisas urbanas. No entanto, no que diz respeito às línguas utilizadas nas

três cidades é algo bastante peculiar. Se por um lado, temos as línguas oficiais de cada país, por outro lado, temos a dinâmica do fluxo de transeuntes de um país a outro, movido pela economia do turismo de compras, principalmente do lado brasileiro que vai comprar produtos alimentícios, de higiene e bebidas como vinhos e destilados no lado Argentino, enquanto os argentinos vêm para o Brasil a procura de máquinas, implementos agrícolas e materiais de construção.

Os brasileños compram muchos materiales de higiene y vinos acá en Argentina. Nosotros compramos máquinas y materiales de construcción en Dionísio o Barracão.” (CaGIIF I)

A diferença quanto ao uso, a substituição e a manutenção das variedades espanhola e portuguesa e até mesmo do portunhol em comparação às variedades de imigração, alemão, italiano, polonês, etc., está no fluxo contínuo e no *input* constante recebido de cada país, no caso Argentina e Brasil. Com a diminuição do fluxo migratório europeu na primeira década do século XX, também encerrou um ciclo de novos *inputs* das línguas e das variedades o que fez com que as variedades estagnassem no tempo e deixassem de incorporar novos termos das variedades matrizes e, no lugar delas, iniciaram um processo de assimilação de termos do português, tomando vários termos da língua oficial do país, o português. Considerando o fluxo contínuo das línguas é natural observarmos a influência que uma variedade de maior prestígio exerce sobre a outra.

Quando olhamos a situação da fronteira, encontramos o que Thun (2010a) chama de complexo linguístico. Esse complexo se dá por termos falantes do português, do espanhol, do portunhol e de variedades como o alemão, italiano, polonês e mais recentemente de creolo haitiano e variedades chinesas, dividindo o mesmo espaço geográfico. A complexidade se dá no sentido de que cada um fala uma variedade, mas, quando interagem entre si, muitas vezes, utilizam de uma variedade comum a todos. Podemos

descrever casos em que brasileiros e argentinos se comunicam em espanhol, horas em portunhol e horas em português, da mesma forma que os comerciantes chineses se comunicam em portunhol com marcas de mandarim ou até descendentes de italianos ou alemães se comunicando em portunhol com suas marcas regionais, mas todos se entendem.

Um fato interessante observado tanto nos estudos de Kusy (2019), quanto de Bergamini (2023), diz respeito ao uso do português pelos argentinos e do espanhol pelos brasileiros. Os brasileiros não demonstram nenhum interesse em falar o espanhol, isso tanto nas classes sociais mais altas quanto nas mais baixas e também em todas as faixas etárias pesquisadas. É notório que em território brasileiro, na segunda quadra após a divisa, já não encontramos brasileiros, falantes de espanhol. As exceções estão nas lojas de materiais de construção e de implementos agrícolas, e hotéis, locais em que também encontramos argentinos exercendo a função de atendentes. Já no lado argentino, encontramos argentinos falantes da língua portuguesa tanto na parte urbana, quanto na parte mais distante da fronteira.

Nesse cenário de fronteira, podemos ver que não se trata da língua de maior prestígio que está em voga, quando falamos do português e do espanhol, mas podemos dizer da variedade linguística, cujo valor econômico é de maior destaque. Nesse sentido, é muito mais provável que os argentinos falem português ou até mesmo o portunhol, com o intuito de ganhar a freguesia, do que deixar de vender seus produtos mantendo o monolingüismo em espanhol. Já o brasileiro se aproveita dessa situação econômica e mantém seu monolingüismo em português. Segundo relato de um informante (CaGIIMB) de Barracão, “em épocas de crise financeira e inflação acima do normal aqui no Brasil, nos anos de 1990, o comércio era o inverso do que vivemos atualmente, ou seja, os argentinos vinham comprar no lado brasileiro”, mas os brasileiros não se acomodaram linguisticamente para atrair a freguesia argentina. Isso demonstra o quão forte é a política do monolingüismo e até poderíamos arriscar chamar de aversão ao

aprendizado de uma outra língua, no caso, o espanhol, por parte dos brasileiros.

Assim, nosso objetivo neste capítulo é destacar desafios e oportunidades relacionados à educação para o plurilinguismo¹ na fronteira entre Brasil e Argentina. A metodologia está pautada na descrição e análise de nossas experiências de pesquisa empírica e teórica sobre multilinguismo, línguas em contato (Krug, Horst, Wepik, 2016; Krug, Ruscheinsky, Horst, 2019; Horst, Krug, Bernieri, 2019; Frizzo, Krug, Horst, 2019; Horst e Krug, 2021; Kaufmann, Horst, Krug, 2022), crenças e atitudes linguísticas (Kusy, 2019; Bergamini, 2023) e educação para o plurilinguismo (Altenhofen; Broch, 2011; Horst; Krug, 2020).

Em suma, podemos dizer que no lado brasileiro rege o monolingüismo português com uma breve tendência ao portunhol, enquanto, do lado argentino, temos o espanhol como língua majoritária, o português e o portunhol como segunda língua e, principalmente, como língua do comércio. Diferente do que se vivencia com as comunidades de descendentes de alemães, italianos e poloneses que deixaram de receber novos inputs nas línguas, na fronteira o *input* das línguas é constante e ininterrupto, tanto do lado argentino, quanto do lado brasileiro, o único fator que muda é o econômico, esse se diz mais favorável ao português e ao portunhol. A seguir, analisaremos o multilingüismo na escola, com destaque para o portunhol com sua polissemia de sentidos em contato com o português e espanhol, especialmente.

Multilingüismo na escola: crenças e atitudes linguísticas dos docentes da região de fronteira e a polissemia do Portunhol

Inicialmente, é importante circunscrever a definição na qual nos pautamos sobre o multilingüismo, em relação a sua comparação com o plurilingüismo. Segundo o Quadro Europeu

¹ Conceito compreendido como a construção de uma competência plurilíngue e intercultural de falantes de qualquer língua.

Comum de Referência para as Línguas (QECR), o multilinguismo pode ser compreendido como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (QECR, 2001, p. 23), de modo que seu alcance no contexto escolar pode ocorrer, por exemplo, a partir da diversidade de ofertas de aprendizagem de línguas estrangeiras. Já o plurilinguismo, sob o ponto de vista do QECR, tem uma abrangência maior:

[...] acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. (QECR, 2001, p. 23)

Percebemos, portanto, que o plurilinguismo está mais associado à capacidade dos falantes de mobilizar diferentes línguas e depender da necessidade da situação enunciativa, podendo, inclusive, “passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra” (QECR, 2001, p. 23).

A capacidade plurilíngue de um indivíduo pode também ser associada à sua habilidade de análise linguística:

[...] uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem

usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se acionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua. (QECR, 2001, p. 23-24)

Apesar da língua oficial de ensino no Brasil ser o português e na Argentina, o espanhol, o uso do portunhol na escola, principalmente em momentos mais informais, é evidente e precisa ser compreendido. Conforme os estudos realizados por Sturza (2019), na escola, o portunhol não é somente usado como interlíngua, mas também como uma língua de identificação de falantes de uma determinada região.

Portunhol se define como uma língua resultante do contato linguístico entre o Português e o Espanhol e é identificada como uma língua de contato, mas também como uma língua étnica de falantes de comunidades fronteiriças da região norte do Uruguai com o extremo sul do Brasil. (Sturza, 2019, p. 95)

Ademais, Morales (2016, p. 3) define que “o portunhol denomina-se como a língua coloquial utilizada pelas comunidades fronteiriças” Assim, é possível considerarmos essa língua como uma mistura entre o português e o espanhol, característica principal de regiões fronteiriças em que acontece essa mescla de espanhol e português e quem convive nesses locais consegue entender e se comunicar nessa variedade.

O conceito portunhol tem uma polissemia de sentidos e entendemos ser relevante mencionar a afirmação de Jacques Rancière “Um nome identifica, ele não classifica.” Há pesquisadores que defendem e compreendem que se trata de uma interlíngua, usada num período de transição; outros afirmam que o portunhol é

uma língua veicular e que serve para as relações comerciais, somente registrada na fronteira do Brasil com países hispano-hablantes. Ademais, há uma cultura presente nos espaços de uso do portunhol, além da identidade étnica de falantes que a descrevem como sua língua materna. Sturza (2019) esclarece que aspectos sociais, políticos e identitários auxiliam na diferenciação do portunhol i) como língua étnica, ii) como interlíngua, iii) como língua de interação social e iv) como portunhol selvagem de textos literários.

Em se tratando de outras definições para portunhol, Thun (1998; 2010b) registrou em seus estudos no norte do Uruguai as seguintes definições: Fronterizo; Portuñol; Portugués del Uruguay (PU), Dialectos Portugueses del Uruguay - DPUs, o que mostra uma complexa relação dos falantes com sua língua e sua representação política.

O multilinguismo presente na escola de fronteira fica evidente com as respostas dos informantes na pesquisa de Bergamini (2023), como podemos observar em Bernardo de Irigoyen e Dionísio Cerqueira, quando questionados sobre o uso ou não do portunhol na escola:

Eles falam portunhol, porque daí eles vai aprendendo umas palavras lá e cá, e vão misturando, até para ir um tirando sarro do outro. Eu, eu acho. Bem sadio, sabe? Um sarro assim, uma brincadeira bem sadia, sabe? De você ir descobrindo as palavras. Eles tiram sarro um do outro e ali vai: “Ah, porque tu é castelhano” e ele fala: “Ah, porque tu é brasileirito”, eles chamam nós de brasileirito. Mas não vejo um preconceito da nossa região aqui muito grande não, é bem pouco. (B-CaGII-H) (Bergamini, 2023, p. 156)

Isso fortalece a necessidade de considerarmos as funções de uso das línguas para os indivíduos. O portunhol pode não ter prestígio a nível nacional, especialmente nos domínios² mais

² Para Fishman (1972), a família, a escola e a sociedade (igreja, vizinhança, trabalho...) são definidos por um espaço específico e geram movimentos linguísticos particulares que são orientados por crenças individuais e sociais.

formais, porém tem muita relevância e prestígio para os seus falantes em domínios mais informais e espontâneos de uso. Um informante, muito sensível a realidade dos alunos nas escolas de fronteira, ao ser questionado se havia línguas proibidas na escola, respondeu:

No les puedo imponer una manera de hablar que es nuestra lengua oficial que es el Castellano, porque, o sea, hay una política de inclusión que se viene trabajando acá, al menos en esta zona hace mucho, de que nosotros no podemos condicionar aquel chico te hable en una lengua que no es conocida. La lengua de ellos es el portugués o el portuñol. Yo no les puedo estar imponiendo esta lengua oficial, que es la que se piden los documentos o nuestra Constitución. Así que bueno, estamos ahí, en eso vamos aprendiendo, entonces también voy aprendiendo modismos del portugués del portuñol, pero no sé hablarlo, lo entiendo, sí. (A-CaGI-M) (Bergamini, 2023, p. 157)

Em suma, a escola é o domínio em que o multilinguismo está presente e ele deve servir para que cada aluno, com seu repertório linguístico próprio, vá se apropriando de outras modalidades de uso do espanhol (do lado argentino) e do português (no lado brasileiro) através do que trazem de suas experiências linguísticas nos domínios familiar, da região fronteira, além de outros, como o religioso e esportivo. O que precisa ser combatido é o preconceito linguístico que, muitas vezes, é endossado pela escola, onde ainda há o interesse de ensinar numa perspectiva monolíngue. Em outras palavras, a escola não está preparada para aceitar a língua pública, falada dentro e fora da sala, ela exige o domínio imediato da linguagem escolar, chamada culta.

Ao analisarmos especificamente as crenças e atitudes dos docentes entrevistados na região de fronteira, foco das discussões deste artigo, consideramos que a percepção que eles tenham em relação a cada uma das línguas em foco, bem como ao seu contato, pode indicar a manutenção ou supressão desses em suas práticas

sociais, sobretudo com os estudantes em sala de aula e em suas propostas e práticas didáticas.

Em entrevista, Lantos (2021) questiona a consideração exclusiva do castelhano/espanhol no contexto escolar, ainda que seja a língua oficial do país:

la lengua oficial se erigió como columna vertebral para regir y modelar los aprendizajes y, además, es el contenido por excelencia en la escuela primaria, y su uso determina todos los espacios curriculares del nivel. [...] De esta manera, se obstruye la posibilidad de dar una discusión seria y profunda sobre lo que ocurre cuando en las aulas se encuentran varias lenguas. (Lantos, 2021, p. 6)

No entanto, essa compreensão do portunhol como uma língua falada identitária para seus falantes e que está presente na escola ao lado das línguas hegemônicas, compondo um contexto de multilinguismo na sala de aula, não é consenso entre os docentes.

Quando questionados sobre a língua acionada pelos estudantes para falar com os professores nas escolas, foi unânime o uso do português no Brasil, enquanto na Argentina se reconhece a presença do Castelholano/Espanhol, do Castelholano/Espanhol em mescla com o portunhol, e do Castelholano/Espanhol em mescla com o português. Já quando o questionamento é sobre as línguas que os estudantes falam entre si na escola, os docentes brasileiros reconhecem a presença do português e do portunhol, enquanto os docentes argentinos reconhecem majoritariamente a presença do português, além do castelhano.

Esse cenário demonstra a discrepância entre a língua acionada pelos estudantes para as interações entre eles nas escolas, e a língua praticada e acionada no diálogo com os docentes e corrobora a compreensão de que na escola deve-se praticar com os docentes apenas a língua de referência - o português e o castelhano/espanhol - dificultando ainda mais a identificação da necessidade de uma política linguística que reconheça a coexistência das duas línguas e sua mescla como uma língua identitária da região.

A seguir, após observarmos propostas específicas de políticas públicas para o contexto multilíngue, com um olhar atento para as crenças e atitudes linguísticas dos professores das escolas de fronteira, iremos discutir sobre os desafios e oportunidades de uma educação para o plurilinguismo em contexto de multilinguismo.

Desafios e oportunidades de uma educação para o plurilinguismo em contexto de multilinguismo

Políticas públicas para o contexto multilíngue

Na região de fronteira seca pesquisada não encontramos propostas de políticas públicas de ensino específicas para o contexto de manutenção do multilinguismo. Em 2005, o Governo Federal instituiu o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), com o objetivo de promover um intercâmbio entre docentes das escolas das regiões fronteiriças e, desse modo, integrar propostas e práticas entre alunos e professores das cidades vizinhas.

A metodologia adotada era o ensino por projetos, cujas propostas eram elaboradas em colaboração entre os professores brasileiros e argentinos, com o apoio pedagógico da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Instituto Misiones, da Argentina. Segundo as premissas do projeto, “o que ocorre no PEIBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.”³. Em 2008, o projeto contou com o intercâmbio entre 14 escolas, e em 2009, o número aumentou para 26, com a participação da fronteira seca entre Dionísio Cerqueira e Bernardo de Irigoyen. Em 2015, o projeto ainda estava vigente na região, no entanto, atualmente, não são encontrados dados ou informações oficiais que

³

Ministério da Educação. Escola de Fronteira. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira#:~:text=O%20Projeto%20Escola%20Intercultural%20Bil%C3%ADng%C3%BCe,cinco%20pa%C3%ADses%20\(ver%20tabela\)](http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira#:~:text=O%20Projeto%20Escola%20Intercultural%20Bil%C3%ADng%C3%BCe,cinco%20pa%C3%ADses%20(ver%20tabela).). Acesso em: 29 abr. 2024.

comprovem sua continuidade. Dentre as entrevistas coletadas, um dos docentes leciona em uma escola que participa do projeto, no entanto, o reconhecimento que ele faz do projeto tem relação prioritariamente com o tempo integral de permanência dos estudantes na escola, não com a questão do bilinguismo:

O bilíngue, eu acho que teria que ter no Brasil inteiro. Eu vejo que falta, porque eu passei num processo com o nosso bilingue aqui, no Paraná, é em tempo integral e nós fomos o primeiro município do Paraná a montar o ensino integral. Aqui nós estamos Santa Catarina. E Paraná é para lá. E eu acho que o bilíngue tira a nossas crianças da rua. Perdemos, sim, coordenação motora, mas ganhamos muito nas outras coisas. (B-CaGII-H) (Bergamini, 2023, p. 154)

Outro motivo em relação à não presença de docentes nas escolas do país vizinho, à parte do que envolve o projeto bilíngue, envolve também a questão da validação do diploma entre os países.

Em relação à língua (ao idioma) de predileção para o diálogo entre os professores nas escolas de fronteira, no Brasil todos os docentes usam o português, enquanto na Argentina há uma disposição maior, entre as docentes mulheres mais jovens, para o uso doportunhol.

Há entre os docentes a crença da exclusividade de ensino da língua standardizada. Muitos docentes acolhem outras línguas usadas pelos estudantes, no entanto, praticam a correção:

En una oración, un chico me escribió: “El feijao es bueno.” Yo le dije, “No, no é feijão. Feijão é pensado en portugués. Acá es poroto. El poroto es bon”, me metí y me cambié. Yo no dije que a la hora de escribir mezclen, no porque la mezcla de idioma sea mala, sino para que no aprendan mal a escribir el español. (A-CaGI-H) (Bergamini, 2023, p. 170)

Nesse sentido, ainda que os professores reconheçam a presença do multilinguismo, a prática de propostas didáticas e metodológicas multilíngues ainda não é uma realidade constante e,

quando existem estudantes brasileiros e argentinos na sala de aula, na ausência de um guia metodológico ou de práticas didáticas específicas, os próprios professores desenvolvem de forma solitária métodos de abordagem para contemplá-los. Trata-se, portanto, da crença em um ensino multilíngue, que se reverbera em uma atitude didática específica.

Es un trabajo en sí nuestro, de poder reconocer que el otro es distinto y que no lo podemos imponer el lingüísticamente y que no los podemos dejar de lado. Esa política de inclusión se viene trabajando mucho desde el 2006 que nosotros tuvimos una nueva ley de educación. Y esa ley de educación fue la que de algún modo fue incorporando en la cuestión de la inclusión que no podemos hacer que el chico abandoné porque habla otro idioma. Es una cuestión nacional y nosotros específicamente “tenemos la cuestión de tipo lingüística y más en esta zona. (A-CaGI-M) (Bergamini, 2023, p. 161)

No trecho acima, a docente se refere à Lei de Educação Nacional da Argentina, n.º 26.206, promulgada em 27 de dezembro de 2006, que regulamenta a educação básica no país, e que desde então orientou a formação docente e traz, em seu Capítulo XI, condições específicas para a educação bilíngue, ainda que nada mencione sobre a condição fronteiriça. Analogamente, no Brasil, tão pouco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação básica no país, apresenta qualquer premissa a respeito da educação nas regiões de fronteira.

Horst *et al* (no prelo), durante a leitura dos trechos da BNCC (2018), considerando a menção direta ou indireta da diversidade linguística neste documento, registraram, no rodapé da página 71, referente ao texto introdutório do componente curricular de língua portuguesa, exemplos de educação bilíngue como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil, além dos

indígenas com seu direito constitucional (linguístico e cultural) garantido e a situação dos pomeranos no Espírito Santo que também dispõem de programas de educação bilíngue (Brasil, 2018, p. 71).

Contudo, os docentes de ambos os países afirmam que não existem práticas metodológicas específicas para o contexto de contato.

La metodología siempre es la misma, o sea, adopta el docente un tipo de metodología para cada área, para cada grado, para cada tipo de niño que tiene dentro de su salón, pero no varia se son niños argentinos, se son niños brasileros... Inclusive tenemos un niño en una de las escuelas que viene solano, pero la metodología non varia. Si uno hace la explicación a un niño que no entiende, en cualquiera de las áreas, en cualquiera de los años, pero no entender ya sea la escritura, ya sea la fonética, ya sea una actividad en si, se trata a todos los niños de forma particular, pero no se hace diferencia por ser de un lugar u otro. La diferencia se hace en depender da aprendizaje de cada uno. (A-CaGII-M) (Bergamini, 2023, p. 161)

Esse esforço docente corrobora a necessidade de criação de políticas públicas que fomentem o desenvolvimento de metodologias e aparatos didáticos específicos para atender as especificidades da região fronteiriça, onde o contato linguístico é múltiplo.

Outro ponto que corrobora essa necessidade é a diferença de rendimento percebida por metade dos docentes argentinos entrevistados para a pesquisa (Bergamini, 2023). Já no Brasil, embora os docentes atestem que não há diferença de rendimento, uma docente expõe em sua fala certo desencaixe do estudante que não fala português.

Olha, eu acho assim que se a professora agregasse algumas atividades do espanhol, já que não está tendo efetivamente o projeto bilíngue, não está tendo o professor aqui, se ela colocasse algumas atividades e transcrevesse, ali, até o que significa as palavrinhas que

eles mais usam, ele se sentiria mais encaixado, né? [mas oficialmente] não tem. (B-CaGII-M) (Bergamini, 2023, p. 160)

Além disso, os docentes atestaram que não existem políticas públicas que instituem metodologias específicas relacionadas ao ensino bilíngue na região, de modo que esses estudantes estão submetidos à intuição dos docentes e ao cumprimento da legislação que prevê a não discriminação.

Dentre os caminhos possíveis para agir nesse contexto, em relação a políticas públicas, destaca-se a importância da retomada do Projeto Intercultural Bilíngue entre os dois países. No Brasil, a maior política pública que pode conjugar metodologias de formação docente ao lado de propostas didáticas para os estudantes é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O uso de abordagem intercultural e sensibilização linguística

A educação para o plurilinguismo vem sendo discutida por pesquisadores no Brasil, especialmente, desde a primeira década do século XXI. Diferentemente, de uma abordagem monolíngue, a ideia é a de realizar uma educação voltada ao multilinguismo social, tanto nos domínios mais particulares (como o da família, da igreja, da comunidade étnica), quanto no domínio mais público (escola e trabalho) parece ser um caminho possível no sentido de (re)conhecimento da diversidade de línguas presentes num espaço de fronteira entre países, como é o caso do Brasil e a Argentina.

Kusy (2019) e Bergamini (2023) apresentam em seus estudos, dados sobre crenças e atitudes linguísticas de informantes residentes na cidade de fronteira brasileira, Dionísio Cerqueira (SC) e, de fronteira argentina, Bernardo de Irigoyen. Isso nos dá uma ideia do atual cenário linguístico dessa fronteira. Os informantes reconhecem oportunidade como língua identitária da região; com certo prestígio, especialmente, no contexto bilíngue; prezam pelo ensino das línguas oficiais e acreditam que aprender a língua do outro é importante.

Ainda foi registrado que o português é mais usado do lado argentino, se comparado ao uso do espanhol no lado brasileiro.

Ainda no que se refere ao portunhol, a partir dos resultados apontados por Bergamini (2023) no sentido dos docentes a valorizarem como i) língua identitária, ii) língua do comércio e iii) língua do turismo, percebemos que é necessário investir em políticas públicas para este espaço de fronteira seca que já evidencia o uso do portunhol em domínios privados (de identidade) e públicos (comércio e turismo).

Ao partir do pressuposto de que as línguas se constituem como repositórios de saberes, através dos quais os indivíduos se manifestam nos mais diversos domínios da sociedade, podemos investir numa educação para o plurilinguismo no seio familiar, quando pais e responsáveis não hesitam em fazer uso de suas línguas maternas, a exemplo do portunhol que é falado por diferentes gerações da família.

A compreensão de que a valorização do multilinguismo, precisamente os espaços escolares, consiste num importante recurso para o desenvolvimento de atitudes favoráveis diante da diversidade, bem como sociedades sustentáveis no que diz respeito à preservação do patrimônio que cada língua agrega à experiência humana, evidencia outra possibilidade que vai ao encontro de uma educação para o plurilinguismo. Realizar atividades sensíveis ao plurilinguismo individual dos alunos, seus familiares⁴, professores e demais funcionários da escola, permitirá comprovar que vivemos numa sociedade multilíngue, onde os usos das mais diferentes línguas têm papéis, funções e usos definidos para seus falantes, mas que podem variar conforme o repertório linguístico de cada um. Nesse sentido, é que realizamos essa reflexão sobre os desafios e oportunidades de uma educação para o plurilinguismo na fronteira entre Brasil e Argentina.

No que tange à formação de professores, especialmente, mas não somente, para aqueles que irão atuar nesta região fronteira

⁴ Exemplos em Romaine (1995) e Horst e Krug (2020).

política de países, a partir da diversidade de línguas e culturas na fronteira do Brasil e da Argentina, sugerimos investir numa formação de uma competência plurilíngue e intercultural, que seja sensível ao plurilinguismo baseada na conscientização linguística (*language awareness*) e nas abordagens plurais.

Como o portunhol é referência identitária e cultural para muitos informantes, uma abordagem plural intercultural (Oliveira; Candau, 2010) possibilita a realização de um (re)conhecimento e de uma apreciação de e em diferentes culturas, o que pode levar os indivíduos a se tornarem mais sensíveis a seus modos de vida e aos do próximo.

A partir da importância do portunhol para a economia e cultura da região, surge a motivação de realizar uma abordagem plural de despertar para as línguas (Candelier, 2004; Kuchenbecker; Santos, 2019; Horst; Krug; Bernieri, 2019; Horst; Krug, 2020; Horst; Krug, 2021), ao observar os diferentes usos das línguas por cada indivíduo, suas funções na sociedade. A depender de cada grupo e dos indivíduos, a mesma língua pode ter mais ou menos prestígio para motivações diversas: “trabalhar em um estabelecimento comercial”, “ser professor”, “acolher turistas e propiciar uma verdadeira imersão cultural”, “conversar com familiares”, dentre outras possibilidades.

Considerações finais

Para concluir, reiteramos que o Brasil e a Argentina, países multilíngues conforme dados apresentados pelos projetos de pesquisa e de mapeamento linguístico Atlas Linguístico Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata – Hunsrückisch (ALMA-H)⁵, Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF)⁶ e dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), também tem escolas multilíngues, onde as

⁵ Altenhofen e Thun (2016)

⁶ Horst e Krug (2021)

línguas têm funções e usos específicos para vivências naquele contexto, no entanto faltam políticas públicas específicas para a realidade linguística de fronteira, assim como algumas crenças de monolinguismo dos professores, além da falta de uma orientação metodológica para contextos plurais.

Após a reflexão realizada sobre os desafios e oportunidades de uma educação para o plurilinguismo na fronteira entre Brasil e Argentina entendemos que i) políticas específicas para a fronteira precisam ser asseguradas para que se tenha recursos financeiros, de pessoal e de formação; ii) com a diversidade de línguas e culturas, seja indicado investir na formação de uma competência plurilíngue e intercultural dos professores e alunos, sensível ao plurilinguismo e baseada, especialmente, na abordagem intercultural e na sensibilização linguística.

Ademais, a partir dos dados sobre crenças e atitudes linguísticas de professores residentes e atuantes na cidade de fronteira brasileira, Dionísio Cerqueira (SC) e, de fronteira argentina, Bernardo de Irigoyen, nos quais identificamos que há um reconhecimento do portunhol como língua identitária da região, com certo prestígio, especialmente no contexto bilíngue, também é possível sentir um movimento voltado para as línguas hegemônicas, pois há preconceito linguístico nas crenças, mas particularmente nas atitudes de alguns professores.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo V. & BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-22.

ALTENHOFEN, Cléo; THUN, Harald. As migrações e os contatos linguísticos na geografia linguística do Sul do Brasil Bacia do Prata. In: AGUILERA, Vanderci de A.; ROMANO, Valter P. (Orgs.) A geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados. Londrina: Eduel, 2016. p. 371-392.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao_final_site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BERGAMINI, Claudia. **Crenças e atitudes linguísticas a partir da visão de docentes e não docentes sobre o Portunhol em Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Argentina)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP). 2023.

CANDELIER, Michael et al. **Junua Linguarum** – The gateway to language. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. Council of Europe Publishing, 2004.

FISHMAN, Joshua A. (org.) **Reading in the sociology of language**. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972.

FRIZZO, Celina Eliane; KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. Ano Internacional das Línguas Indígenas: cenário linguístico Kaingang da terra indígena Guarita. **Web Revista SOCIODIALETO**, v. 9, n. 27, p. 44 - 63, 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/193/161>. Acesso em: 17 jun. 2024.

HORST, Cristiane et al. **Por uma educação plurilinguística – reflexões sobre o trabalho com a diversidade linguística na escola: um olhar para a BNCC – NO PRELO**.

HORST, Cristiane; BERTIOTTI, Julia. Multilinguismo na escola: crenças e atitudes linguísticas de professores de línguas para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó. Muiiraquitã - **Revista de Letras e Humanidades**, v. 7, n. 2, p. 61-79, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2907/2028>. Acesso em: 17 jun. 2024.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo J. Atlas das línguas em contato na fronteira. In: Snichelotto e Surdi da Luz (org.) **Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul**. Chapecó: Editora da UFFS, p. 85-101, 2021.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo J. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Revista Linguagem & Ensino**, 23(4), 2020. 1274-1296. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18946>.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo; BERNIERI, Simone. Fatores (in)conscientes que

influenciaram uma ítalo-brasileira a usar progressivamente o português em detrimento da variedade italiana. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 35, p. 195-208, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17409/1098>. Acesso em: 17 jun. 2024.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA (IPOL). Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://ipol.org.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

KAUFMANN, Angélica; HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. Manutenção do Deitsch e Deutsch na mesoregião do Oeste Catarinense. In: Franzen (org.) Porto Feliz – **Mondaí: o centenário da colonização (1922 – 2022)**. Itapiranga: Editora Schreiber, p. 61-82, 2022.

KRUG, Marcelo; HORST, Cristiane; WEPIK, Fernanda. Code-switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS. **Revista Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, p. 1404- 1443, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34972/19275>. Acesso em: 17 jun. 2024.

KRUG, Marcelo; RUSCHEINSKY, Elena; HORST, Cristiane. “Uma Vez”: empréstimo do alemão no português falado em Itapiranga e São João do Oeste. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 37, p. 231-250, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372019000200231&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 17 jun. 2024.

KUCHENBECKER, Ingrid; SANTOS, Roberta P. Oficina PLURES: valorizando o plurilinguismo nos Anos Iniciais 2019. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, ago.-dez. 2019, v. 32, n. 2, p. 125-131.

KUSY, Adriane. **O contato linguístico português e espanhol na fronteira Brasil-Argentina**: crenças e atitudes linguísticas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Chapecó/SC, 2019.

LANTOS, Nuria M. Falando virado: la escuela como campo de batalla del lenguaje. **Memoria Académica**, v 10, n. 18, 2021. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9821/pr.9821.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

MORALES, Griselle M. C. O portunhol: língua, interlíngua ou dialeto. **Revista [IN]Genios**, v. 2, n. 2, fev-2016. Disponível em: <http://www.ingeniosupr.com/vol-22/2016/1/29/o-portunhol-lingua-interlingua-ou-dialeto>. Acesso em: 29 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - aprendizagem, ensino e avaliação (QECL). Portugal, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadr o_Europeu_total.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. Os Contatos Linguísticos e o Brasil. Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: **Os Contatos Linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011, p. 13-56.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá**, Niterói, v.24, n. 48, p. 95-116, jan.-abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33621/19608>. Acesso em: 30 abr. 2024.

THUN, Harald. La geolinguística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatopico y Diastratico del Uruguay). In: **International Congress of Romance Linguistics and Philology** (21: Palermmo: 1995) Atti... A curia di Giovanni Ruffino.: Niemeyer, p.701 - 729, 787-789 v. 5. 1998.

THUN, Harald. Pluridimensional Cartography. In: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland & RABANUS, Christian (eds). **Language Mapping**. Berlin: de Gruyter Mouton, 2010a, p. 506- 523.

THUN, Harald. **Variety Complexes in Contact**: A Study on Uruguayan and Brazilian Fronterizo. In: Language and space: theories and methods. AUER, Peter & SCHMIDT, Jürgen Erich (eds). Berlin/New York: de Gruynter, 2010b, p. 706-723.

Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá (BR)

Suzana Vinicia Mancilla Barreda (UFMS)

Mariana Vaca Conde (UFMS)

Mariana Vaca Conde (UFMS)

Introdução

Os estudos de fronteira têm se aprofundando em diversas vertentes, seguindo linhas de pesquisa acorde com a área de interesse definida. Dessa forma, em alguns pontos estes estudos vão construir interações, encontrando pontos em comum, em outros, pelo contrário, marcarão práticas peculiares, de acordo ao tipo de fronteira, os graus de acessibilidade e outros elementos que caracterizam os lugares de cruzamento.

Com 3.423 km, a fronteira entre o Brasil e a Bolívia apresenta 751 km de fronteira seca e 2.672 km de fronteira fluvial (IBGE, 2022). A extensão total está distribuída em quatro estados brasileiros: Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, seguindo a mesma perspectiva, do Norte em direção para o Sul, do lado boliviano, Pando, Beni e Santa Cruz são os departamentos¹ fronteiriços ao Brasil.

O estado de Mato Grosso do Sul é limítrofe ao departamento de Santa Cruz, na Bolívia, o trânsito entre ambos ocorre atravessando a semiconurbação² de quatro municípios: Puerto Quijarro e Puerto Suárez do lado boliviano e Corumbá e Ladário

¹ Na Bolívia, os departamentos representam as maiores subdivisões territoriais do país, guardadas as devidas proporções, assemelham-se aos estados brasileiros.

² O fenômeno é descrito como um caso de semiconurbação pelo fato de as cidades não serem ligadas de forma contígua.

do lado brasileiro. Esta região fronteiriça dista mais de 600 km em direção a Santa Cruz de la Sierra, capital do departamento de Santa Cruz e em torno de 425 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Essa distância gera um tipo de *modus vivendi* de cooperação entre os habitantes dos referidos municípios em diversas atividades.

Este estudo se justifica, pois, dada a proximidade geográfica entre ambos os municípios fronteiriços, os dados resultantes desta pesquisa podem contribuir no planejamento e realização de projetos educativos em conjunto, tal como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), ocorrido de 2011 a 2015 e o evento regional Workshop de Educação na fronteira, realizado em 2021 e 2022, congregando professores de Puerto Quijarro e Corumbá dos anos iniciais do sistema educativo regular.

O trânsito humano, composto por turistas, migrantes internacionais, migrantes pendulares³ e habitantes locais é realizado mediante veículos, motocicletas, bicicletas e transporte público circular (do lado brasileiro), constituem os meios de transporte que permitem a locomoção entre Corumbá e Puerto Quijarro, seguindo a Rodovia Ramón Gomes, que integra o trânsito fronteiriço.

Tendo em vista o cenário fronteiriço e o trânsito humano brevemente descrito, este estudo tem em vista apresentar um panorama sobre a gestão das línguas nas escolas urbanas, no ensino fundamental I nos municípios de fronteira⁴. A pesquisa foi realizada considerando as escolas públicas⁵, seguindo a perspectiva da política linguística como ordenamento na formulação do currículo básico para a etapa proposta.

³ Designação que indica o trânsito humano segundo o movimento pendular entre dois pontos, um localizado em um país e o outro no país vizinho.

⁴ Para mais informações de equivalências dos sistemas educativos boliviano e brasileiros acessar: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85701-tabela-equivalencia-mercosul-educ-basica/file>

⁵ Na Bolívia a escola pública é conhecida como *Escuela fiscal* ou *Unidad Educativa fiscal*.

Com base na metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos a contextualização das escolas selecionadas em ambas cidades em estudo, seguida de uma análise e reflexão do currículo, evidenciando a gestão das línguas nas escolas públicas urbanas da região fronteiriça.

Corumbá: breve contextualização do cenário

Fundado em 21 de setembro de 1778, Corumbá tem, na atualidade, 96.268 habitantes (IBGE, 2024), com a pecuária e a extração de ferro e manganês como principais atividades econômicas, está situada em pleno Pantanal, motivo que atrai turistas procedentes de destinos nacionais e internacionais. Conta com um comércio do qual usufruem os habitantes locais e que desperta o interesse dos vizinhos bolivianos, principalmente porque o câmbio entre as moedas: o real brasileiro e o boliviano, tem se mostrado favorável para esse propósito.

Os municípios fronteiriços desenvolvem uma dinâmica voltada ao comércio, especialmente aquele localizado na área urbana: lojas, pequenos comércios e feiras livres. Corumbá exerce um ponto de apoio central com relação às mercadorias e produtos agrícolas comercializados na região; também centraliza atividades quanto à prestação de serviços, atendimento na saúde, na **educação** e nas atividades sociais, entre elas, de recreação.

No contexto deste trânsito contínuo, formam-se famílias de nacionalidades mistas, incluindo bolivianas e brasileiras, cujos filhos podem nascer ou ser registrados em Corumbá, porém crescem em municípios fronteiriços. Com relação a essas crianças, dependendo do local de nascimento, são consideradas brasileiras, mas têm o espanhol como língua familiar devido a sua origem. Tal situação se torna evidente quando os pais optam por matriculá-las em Corumbá para iniciar sua escolarização, onde serão alfabetizadas em português, que em seu repertório linguístico é uma língua estrangeira. Além disso, na escola, poderão estudar

como língua estrangeira moderna (LEM) o espanhol, que na prática é sua língua materna.

Essa situação que desloca tanto a língua materna quanto a língua estrangeira dos “alunos de origem boliviana” é fato corriqueiro nas escolas de Corumbá, tendo como efeito na escola, a dificuldade na alfabetização desses alunos, e, por vezes, a recusa ou desvalorização da sua língua materna, o castelhano.

No que tange à educação regular, entre as escolas de administração municipal para os anos iniciais na educação pública, existem quatro tipos: EM – Escola Municipal; EMEI – Escola Municipal de Educação Integral; EMR – Escola Municipal Rural e EMREI – Escola Municipal Rural de Educação Integral⁶. Somadas a estas, as escolas de administração particular, também atendem os estudantes da região fronteira. Nesta pesquisa, o grupo de escolas de interesse são àquelas localizadas em área urbana e públicas, conforme será desenvolvido no próximo item.

Com a finalidade de entender a educação linguística no sistema educativo em Corumbá, vamos recorrer ao estudo das políticas linguísticas que definiram o currículo escolar nos últimos 15 anos, considerando que nosso foco de interesse neste trabalho está centrado nos anos iniciais das escolas urbanas.

Políticas linguísticas e currículo nos anos iniciais em Corumbá

Segundo o Anuário das migrações internacionais de Corumbá (Oliveira et al., 2022), há 28 nacionalidades domiciliadas, entretanto, é perceptível a forte presença de falantes do castelhano boliviano e das línguas originárias majoritárias bolivianas (quéchua e aimará). No comércio da área central, as línguas dos povos do oriente médio, reconhecidos localmente como árabes (Mancilla Barreda, 2017), tornam esse ambiente linguístico multilíngue e multicultural em permanente construção,

⁶ Informações disponíveis em: <https://encurtador.com.br/TnfRt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

[...] a Política Linguística não possui um quadro conceitual e terminológico fechado, mas que vem sendo tecido continuamente, nas relações sociais locais, regionais e globais, bem como em diferentes domínios: a família, as instituições de ensino, os espaços de culto, a paisagem urbana, as relações comerciais, as esferas legisladoras, dentre outros. (Berger, 2021, p. 120)

No ambiente escolar, é registrada a presença de alunos falantes de espanhol, identificados como “alunos bolivianos”, porém, é necessário esclarecer que muitos deles, são brasileiros de origem boliviana⁷. Para aprofundar um pouco mais na complexidade das identidades nacionais nas escolas de Corumbá, apresentamos os dados levantados junto à Secretaria de Educação desse município (2023), em que, de um total de 14.134 alunos matriculados nas escolas dessa administração, foram identificados 150 alunos com sete nacionalidades estrangeiras, dos quais 140 eram bolivianos, os demais estão distribuídos entre outras identidades hispanofalantes.

Esta é uma pequena amostra de que a fronteira é o local em que alguns conceitos, como às identidades líquidas (Bauman, 2005), estão presentes na prática, provocando reflexões quanto à categoria “identidade nacional.” Retomamos a citação anterior de Berger (2021), que implica a política linguística em um processo de construção, desse modo, o sistema educativo em Corumbá toma como base posicionamentos políticos materializados em leis e atos como veremos a continuação.

Faremos uma pequena digressão para retomar o (re)ingresso da língua espanhola no cenário nacional com a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a criação do Mercosul. Entre os professores de espanhol, esperava-se que esse ato político de integração regional pudesse repercutir em ações mais contundentes no que se refere ao ensino e aprendizagem das

⁷ Alunos de origem boliviana: Descrição utilizada nesta pesquisa para referir-nos aos alunos nascidos no Brasil que residem na Bolívia, possuindo ascendência boliviana, ou seja, com pais bolivianos ou apenas um deles.

línguas da região, mas o resultado foi aquém do esperado, conforme apontam Camargos (2004); Pinto e Bugel (2022), entre outros. Em Corumbá, tal momento histórico repercute na Lei Ordinária nº 1.322 de 22 de outubro de 1993 que propõe a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas de administração municipal. Até então, as escolas ofertavam como língua estrangeira moderna, somente o inglês⁸.

Artigo 1º- Fica incluído o ensino de Língua Espanhola, nos currículos das Escolas Municipais de Corumbá.

Artigo 2º-A implantação da referida disciplina será regulamentada pelo executivo municipal, no prazo de 60 (sessenta) dias, após a publicação da Lei.

Artigo 3º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário. (Corumbá, 1993, n.p)

Essa lei não chegou a ser implementada à época, mas fica como um ponto de referência, de uma vontade política que se mostrava coerente, dada a localização fronteiriça do município de Corumbá com dois países hispanofalantes: Bolívia e Paraguai.

Também é relevante considerar a falta de professores de língua espanhola na região, demanda que começou a ser suprida após a criação do Curso de Letras com habilitação em português e espanhol na UFMS em Corumbá, mediante a Resolução nº 75 em 2006, cuja justificativa encontra apoio na lei 11.161 de 2005, que tratava sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil, bem como da necessidade de fortalecimento dos laços entre as regiões fronteiriças por meio de suas respectivas línguas e literaturas. Desse modo, a formação de docentes na área desenha novas possibilidades de ampliar a LEM no sistema educativo corumbaense, outrora ocupada apenas pelo inglês.

A inclusão da língua espanhola como componente curricular ocorreu mediante abertura de concurso para docentes na área em

⁸ O Curso de Letras da UFMS de Corumbá formava professores na área com habilitação em português e inglês desde 1970.

2012. Destacamos a importância da vontade política da gestão municipal à época, em especial o secretário de educação, professor Hélio de Lima, o mesmo que incentivou a implantação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)⁹, em parceria com a UFMS, entendendo que a integração fronteiriça passa necessariamente pela educação e uso das línguas regionais.

Apontamos à continuação as seguintes leis que dispõem tanto sobre a inclusão do espanhol nas escolas de Corumbá, quanto àquelas que levam em consideração a condição fronteiriça do município:

A Lei nº 2.091 de 03 de junho de 2009, que dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Corumbá e dá outras providências. No texto original apresenta item específico sobre Educação na faixa de fronteira e a língua espanhola, em que se lê:

Educação - Faixa de Fronteira

O Município de Corumbá está situado em área de fronteira seca com a Bolívia, facilitando o acesso da população do país vizinho a nossa cidade. O Município presta atendimento escolar a alunos bolivianos e filhos destes com nacionalidade brasileira.

A fim de fortalecer a integração entre esses dois países é necessário que se estabeleça uma parceria visando melhorar o atendimento aos alunos bolivianos, divulgando a sua história e cultura, para tanto é fundamental:

- O fortalecimento da língua espanhola a partir da 6^o série do Ensino Fundamental;
- A inclusão dos estudos fronteiriços nas diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Corumbá. (Corumbá, 2009, n.p.)

Entende-se que a proposta política inclui a complexidade socio-linguística-cultural que implica a localização fronteiriça e suas práticas, tal como a presença de alunos de origem boliviana,

⁹ Iniciado em 2005 e encerrado em 2015 o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), tinha por objetivo principal a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos.

muitos deles brasileiros, bem como as potencialidades que podem ser aproveitadas dessa característica.

Essa lei foi revogada e substituída pela lei 2.484 de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Nesse texto, em nenhum momento é mencionada a característica fronteiriça do município e, no que tange à língua espanhola, esta não é mencionada ao longo do texto.

A Lei nº 2.282 de 20 de dezembro de 2012 que institui o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, no item III que trata da Educação, aponta o seguinte:

20. Efetivar a adoção do espanhol como segundo idioma nesta fronteira com a Bolívia e o Paraguai;
21. Incluir, no âmbito da educação, temas pertinentes ao cosmopolitismo local (a diversidade cultural guató, kadiwéu, chiquitana, africana, boliviana, paraguaia, árabe, italiana, espanhola, etc.);
22. Instalar, no âmbito do município, um centro de referência das línguas faladas na região (português, espanhol, guarani, guató, kadiwéu, chiquitano, quéchua, aymara, árabe, italiano etc.). (Corumbá, 2012, n.p.).

Desses três pontos, os dois primeiros repercutem na educação regular, especialmente com a inclusão da língua espanhola em algumas escolas municipais de Corumbá, como pode ser observado no Quadro 6. O critério para a eleição dessa escolha não é muito claro. Em alguns casos, o motivo foi a ampla presença de alunos de origem boliviana, como é o caso do CAIC, dada sua localização na entrada/saída da área urbana de Corumbá, para quem procede de Puerto Quijarro.

Quadro 6: Unidades educativas urbanas em período regular e integral, com destaque as escolas que ofertam língua espanhola

Unidades educativas urbanas	
Período regular	Período integral
EM CAIC – Padre Ernesto Sassida ¹⁰	EMEI Rachid Bardauil
EM Cyriaco Felix de Toledo	EMEI Luiz Feitosa Rodrigues
EM Delcídio de Amaral	EMEI Profa. Tilma Fernandez Veiga
EM Izabel Corrêa de Oliveira e extensão	
EM José de Souza Damy	
EM Prof. Djalma de Sampaio Brasil	
EM Almirante Tamandaré	
EM Angela Ma. Pérez	
EM Clio Proença	
EM Dr. Cassio Leite de Barros	
EM Pedro Paulo de Medeiros	

Fonte: Adaptado do Portal da Reme de Corumbá (2024)¹¹.

As línguas estrangeiras modernas são ministradas por docentes formados na área, isto é, professores com habilitação em espanhol e inglês. Para complementar sua carga horária, esses docentes trabalham também na Pré-escola e podem ser responsáveis por disciplinas como Educação em Direitos Humanos, entre outras.

Dando continuidade às legislações em análise, em 26 de junho de 2015 foi sancionada a Lei nº 2.486 que dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária do exercício de 2016, em

¹⁰ Em destaque as escolas que incluem a língua espanhola na grade curricular para o ensino fundamental, anos iniciais.

¹¹ Disponível em: <https://sites.google.com/view/portaldaremecorumbams/inicial/unidades-de-ensino>. Acesso em: 10 de maio 2024.

cujo Anexo I se lêem as seguintes determinações, entre outras, no que tange à fronteira e à língua espanhola:

- Promover o intercâmbio cultural entre cidades e países, priorizando a região fronteira e países latinos, valorizando a cultura local, transformando Corumbá num centro de referência cultural da América do Sul;
- Criar programa de Fomento à cultura latina e estimular a aprendizagem da língua espanhola nas escolas municipais em parceria com a Educação (Corumbá, 2015, n.p.).

É importante considerar a língua não apenas como um conteúdo de ensino na escola, mas, sobretudo, entender o papel social que cumprem as línguas, associadas às expressões culturais, transcendendo à noção de sistema de comunicação. Conforme Carioca (2022), os papéis sociais das línguas passam pela intercompreensão, a representação, a integração e a internacionalização.

Com relação à matriz curricular do Ensino Municipal Regular (Quadro 7), é possível observar que a área de linguagens está composta por Língua portuguesa (4 horas semanais); Língua Estrangeira Moderna (1 hora semanal); Arte (2 horas semanais) e Educação Física (2 horas semanais). A exígua carga horária de língua espanhola obriga os professores a assumirem outras disciplinas, conforme foi comentado anteriormente.

Quadro 7: Excerto de Matriz do Ensino Fundamental I Regular

Base Nacional Comum	Área de conhecimento	Componente curricular	1ºano	2º ano	3º ano	4ºano	5ºano
	Linguagens	Língua portuguesa	4	4	4	4	4
	Língua estrangeira moderna	1	1	1	1	1	
	Arte	2	2	2	2	2	
	Educação física	2	2	2	2	2	

Fonte: Adaptado de Matriz de Ensino Fundamental I Regular.

Observa-se, ainda, que do 1º ao 5º ano a escola faz a opção da língua estrangeira a ser ofertada: Espanhol ou Inglês, entretanto, a partir do 6º ano o componente curricular passa a ser apenas a Língua Inglesa. No Quadro 6 apresentam-se as escolas que optaram seja pela língua espanhola (com destaque no Quadro) ou pela língua inglesa.

Quadro 8: Excerto de Matriz Ensino Fundamental I Integral

Base Nacional Comum	Área de conhecimento	Componente curricular	1ºano	2º ano	3º ano	4ºano	5ºano
	Linguagens	Língua portuguesa	6	6	6	6	6
		Língua estrangeira moderna	2	2	2	2	2
		Arte	2	2	2	2	2
		Educação física	3	3	3	3	3

Fonte: Adaptado de Matriz de Ensino Fundamental I Integral.

A EMEI Rachid Bardauil é a única escola urbana e integral, conforme apresentado no Quadro 6. Nesse caso, a LEM conta com 2 hora/aula semanais, conforme registra o Quadro 8.

Puerto Quijarro: breve contextualização do cenário

Fundado em 18 de junho de 1940, sua localização dista da capital do departamento, Santa Cruz, mais de 600 km e é uma importante rota de acesso ao Brasil. O trânsito entre os países vizinhos iniciou-se pela estrada de ferro que ligava a região da fronteira com Santa Cruz de la Sierra, constituindo um trajeto muito ativo para todo tipo de mercadorias, entretanto, após a construção da rodovia essa dinâmica transferiu-se para o transporte atualmente rodoviário.

Segundo o Censo de 2012, mais da metade da população de Puerto Quijarro procede de outros lugares do país, isto é fácil verificar quando se reconhecem como línguas de comunicação o

quéchua e o aimará, maiormente faladas no ocidente boliviano (Andes e Vales), conforme registra o diagnóstico municipal: *Plan Territorial de Desarrollo Integral* (Santa Cruz, 2016, p. 25) em que se lê:

Los idiomas más hablados en el Municipio son el castellano, portugués y en menor proporción el idioma originario ayoreo y bésiro, por la migración de la población del interior del país a las zonas fronterizas, una fracción de la población es de habla quechua y aymara.

É relevante observar a presença da língua portuguesa em segundo lugar, depois do castelhano, claro indicativo do prestígio que a língua do país vizinho alcança desse lado da fronteira. Quanto às línguas indígenas, o ayoreo está limitado ao uso familiar e do grupo social da comunidade, o bésiro, língua da região Chiquitana, tem falantes em alguns municípios, entretanto, em Puerto Quijarro não é uma língua de comunicação.

O município de Puerto Quijarro tem uma característica diferenciada com relação à linha de fronteira. A área urbana mais próxima ao limite internacional está ocupada pelo distrito de Arroyo Concepción, com uma intensa dinâmica principalmente comercial e de transporte. É lá que se encontra a alfândega e o *Control fronterizo*, onde se registra o ingresso e saída dos migrantes para outras cidades. Muito próximo a esse controle estão as dependências brasileiras da alfândega e polícia federal, local onde se realiza o controle de ingresso e saída do Brasil.

Essa área de regulação e controle é extremamente movimentada tanto pelos habitantes locais, quanto por turistas e pessoas que atravessam a fronteira rumo a outros lugares mais distantes a trabalho, lazer ou outro tipo de atividade, por exemplo, ao estado de São Paulo. Os transeuntes locais não precisam passar por nenhum controle tanto de saída como de ingresso aos dois países, sendo a principal atividade do município o comércio (em diversos segmentos), transporte e mão de obra para diversos tipos de serviços, muitos deles empregados em Corumbá.

A dinâmica de mobilidade humana inclui as crianças que estudam nas escolas de Corumbá, as mesmas que, por vezes, acompanham os pais que trabalham nessa cidade. Estes são conhecidos como migrantes pendulares (ou alunos pendulares), entretanto, cabe recordar que há entre essas crianças aquelas que têm a identidade brasileira, sendo assim, podem ser chamadas de migrantes? Esta e outras questões identitárias são temas abordados conforme a visão dos estudiosos, por esse motivo são categorias em aberto para reflexões e discussões.

No Quadro 9 registramos as escolas públicas de Puerto Quijarro e do seu distrito Arroyo Concepción.

Quadro 9: Unidades Educativas públicas urbanas de Puerto Quijarro e Arroyo Concepción

Arroyo Concepción	Puerto Quijarro
La Frontera	Cleidy Durán
27 de mayo	Fenelón Suárez Román
	Maximiliano Paredes
	Resguardo
	Samuel López Mendoza
	Santa Cruz

Fonte: PTDI (Puerto Quijarro, 2016)

As unidades educativas de Puerto Quijarro e Arroyo Concepción estão maiormente localizadas na área urbana. O órgão gestor local é a *Dirección Distrital de Educación*, administrado por um(a) “Docente Distrital” e uma equipe técnica.

Políticas linguísticas e currículo na *primaria* em Puerto Quijarro

As políticas linguísticas, culturais e educacionais do Estado Plurinacional da Bolívia são baseadas na diversidade cultural e linguística existente no país, expressa em várias normas constitucionais e leis que apoiam o processo de reivindicação dos direitos linguísticos e culturais de nações e povos indígenas e afro-

boliviano, que lutam para manter a diversidade linguística em busca de sua, revitalização e desenvolvimento.

Com a publicação da Nova Constituição Boliviana em 2009, na qual se reconhecem 36 línguas procedentes dos povos originários e afroboliviano, Foi formulada a Lei de Educação da Bolívia nº 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” promulgada em dezembro de 2010. Desse modo foram estabelecidos seus fundamentos: intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o Sistema Educacional do país, cujas bases também incluem: o universal, descolonizadora, produtiva, gratuita, integral e inclusiva.

Uma característica importante para a implementação da 070 foi a formulação dos currículos regionalizados por departamento e município, estes geram mudanças substanciais nos processos educacionais de todos os bolivianos, com a proposta de uma educação de acordo com suas próprias culturas e os avanços dos conhecimentos em geral.

Com relação ao uso das línguas, a lei 269 de 2012, que trata dos direitos e políticas linguísticas orienta o uso da língua da comunidade e do castelhano, seja uma ou outra a língua materna, com fins de preservar os direitos linguísticos individuais e coletivos. No caso de Puerto Quijarro, o castelhano é a língua predominante, embora não possa se afirmar que a população seja monolíngue visto que há outras línguas em circulação de diferentes formas: o zamuco ayoreo está restrito à comunidade; O bésiro, embora seja uma língua regional não é de uso na oralidade local; o quéchua e o aimará não são línguas locais, mas estão em uso. Então, qual língua deve ser incluída na grade curricular?

Para responder essa pergunta é necessário considerar que a lei 070 estabelece a construção do Currículo Base Plurinacional (CBP) e dos currículos regionalizados (CR). Os currículos diversificados (CD) estão inseridos nos CR. (Bolívia, 2012).

O Currículo base do sistema educativo plurinacional articula os saberes e conhecimentos locais e universais, produzindo dialogicamente novos conhecimentos sob uma nova proposta

metodológica, transformando a educação centrada na sala de aula em uma educação vinculada à comunidade e à vida.

O CR considera as características particulares dos contextos que moldam a identidade e se expressa em um conjunto organizado e específico da região. Existem 20 CR das nações e povos originários e afro boliviano. Quanto aos CD, estes recolhem aspectos particulares e específicos onde se encontram as escolas concretizando a planificação linguística e implementação curricular.

Sobre o Currículo Regionalizado do Povo Indígena Chiquitano, que é aplicado em Puerto Quijarro, este foi formulado entre 2011 e 2012 sob a liderança do Conselho Educativo do Polo Originário Chiquitano (CEPOCH), o Ministério de educação e as direções distritais municipais, representantes do município, do governo departamental, professores e pais de família (Bolívia, 2017). O CR Chiquitano tem como objetivo:

Recuperar y fortalecer la lengua y la identidad cultural como nación Chiquitana y que al mismo tiempo permita formar nuevas generaciones como sujetos activos, solidarios, democráticos, ecologistas, justos y equitativos, pero al mismo tiempo modernos; tecnológica y científicamente competente y gerencialmente eficaces, capaces de construir una nueva sociedad anclada en su cosmovisión originaria, pero compatible con la cultura universal. (Bolivia, 2017, p. 13)

Deste modo, a língua chiquitana, ou como é reconhecida atualmente, o bésiro passa a compor o CR de Puerto Quijarro. A estrutura organizativa está dividida em quatro campos de *saberes y conocimientos: Comunidad y sociedad; Ciencia tecnología y producción; Vida tierra y territorio; Cosmos y pensamiento.*

Cada um desses campos está subdividido em Áreas curriculares. Neste trabalho incluiremos apenas as áreas do primeiro Campo, Comunidad y Sociedad, apresentado no Quadro

10, conforme estudo do Currículo base do Sistema Educativo Plurinacional (2012)

Quadro 10: Excerto da estrutura curricular do currículo base

<i>Campos de saberes y conocimientos</i>	<i>Áreas curriculares</i>
<i>Comunidad y sociedad</i>	<i>Comunicación y lenguajes: lengua castellana, lengua originaria.</i>
	<i>Lengua extranjera</i>
	<i>Educación física y deportes</i>
	<i>Educación musical</i>
	<i>Artes plásticas y visuales</i>

Fonte: Adaptado do Currículo base boliviano (2012). Elaboração das autoras

Observamos no referido Quadro que a língua castelhana e a língua originária ocupam o mesmo campo. Na prática, estas duas línguas são ensinadas ao mesmo tempo. Por exemplo, se a temática da aula é “partes da casa e convivência” esse conteúdo será explicado em castelhano com inclusão de alguns termos e usos em bésiro.

Os professores ministrantes dessas disciplinas, muitas vezes também ensinam língua estrangeira. Nas escolas de Puerto Quijarro a língua estrangeira é o inglês, não o português. Em pesquisa informal realizada sobre a ausência do português no currículo das unidades educativas desse município, os depoentes não revelaram nenhum indício, a não ser o desconhecimento (e por vezes o estranhamento) de tal fato, indicativo que o tema precisa ser abordado em outras pesquisas.

Com relação à capacitação dos docentes em bésiro, foram realizadas formações continuadas durante o semestre em contraturno às aulas. Os professores se organizaram para uma formação em serviço de bésiro (Conde; Mancilla Barreda, 2023).

No artigo Panorama das legislações no ensino de bésiro e sua repercussão em Puerto Quijarro – Bolívia (2023), de nossa autoria, aprofundamos a inclusão do processo de escolarização do Bésiro

em Puerto Quijarro, no qual destacamos que o processo é extremamente complexo e abrange diversos aspectos educativos, sociais, identitários, éticos e linguísticos que apresentam reflexões necessárias para processos semelhantes.

Reflexões e considerações até esta etapa

Esta pesquisa está apenas no começo, iniciamos analisando e refletindo sobre a gestão das línguas nos anos iniciais da educação fundamental em Corumbá e na primaria em Puerto Quijarro. Tomamos como padrão os primeiros 5 anos da escolarização em ambos estudos, partindo do pressuposto que conhecer a gestão das línguas e suas particularidades nos sistemas educativos fronteiriços permite motivar diálogos entre seus protagonistas nos vários níveis estruturais escolares e sociais.

Após a experiência de termos realizado o Programa Escolas Interculturais de Fronteira e o Workshop de Educação na Fronteira ficou explícita a necessidade de dialogarmos no âmbito educativo e considerar como podemos contribuir, por exemplo com o intercâmbio de experiências pedagógicas e didáticas dos docentes fronteiriços, considerando que estamos em um mesmo bioma, o Pantanal, demarcado por uma linha fronteiriça, portanto, temos potencialidades e fragilidades que nos afetam, não da mesma forma, mas com evidentes similaridades.

Refletir sobre essas características pode propiciar a construção de uma identidade fronteiriça, que valorize aspectos por vezes são reconhecidos como problemáticos. Por exemplo, a gestão das línguas que possibilitem conhecer e valorizar o patrimônio linguístico, somado a uma visão de mundo mais ampla, diversificada e empática, fortalecendo a construção da nossa identidade.

Retomamos aqui alguns aspectos referentes à função social das línguas, por exemplo, a intercompreensão que possibilita que um grupo compartilhe e compreenda ideias, pensamentos e conceitos de tal forma que construam sentido de maneira coletiva, entretanto

esse aspecto requer uma autoavaliação da sua língua e cultura, da mesma forma com relação à língua e cultura do outro. Isto é o que se denomina intraculturalidade, componente fundamental para uma coconstrução coletiva. É importante voltar nosso olhar para nós mesmos e para as culturas que nos identificam, procurando valorizar nosso patrimônio cultural, linguístico e identitário.

Referências

BAUMAN. Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERGER, Isis Ribeiro. **Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo**. CADERNOS DE LETRAS DA UFF, v. 32, p. 119-142, 2021.

BOLIVIA. Ley n° 269: **Ley general de derechos y políticas lingüísticas**. La Paz. Asamblea Legislativa Plurinacional, 2012a. Disponível em: <https://www.aduana.gob.bo/archivos/circular1912012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024

BOLIVIA. **Ley Nº 070/2010. Ley de educación “Avelino Sinani-Elizardo Pérez**. La Paz. Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010a. Disponível em: <https://www.siteal.iiiep.unesco.org/pt/bdnp/92/ley-ndeg-070-ley-educacion-avelinosinani-elizardo-perez>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Serie Currículo, 2012b. Disponível em: <https://bityli.com/ymRZb>. Acesso em: 22 jan. 2024

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Currículo Regionalizado del Pueblo Indígena Chiquitano**. La Paz, 2017. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/upiip/CR_CHIQUITANO_2017.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BOLIVIA. Ministerio de Educación. **Registro de saberes, conocimientos, valores de los Pueblos Indígena Originarios:** Pueblo Chiquitano, 2010b. Disponível em: <http://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/book/59099/read>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 11.161.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://encurtador.com.br/NVS4K>. Acesso em: 8 de jun. 2024

BRASIL. **Lei no 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017(c). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n.48, p. 139-149, 2004.

CARIOCA, Cláudia Ramos. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), v. 32, p. 247-447, 2016.

CONDE, Marian. Vaca; MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia. Panorama das legislações no ensino de Bésiro e sua repercussão em Puerto Quijarro - Bolívia. **REVISTA LETRAS** (UFSM/ON-LINE), v. 33, p. 19-31, 2023.

CONDE, Mariana Vaca. **Estudo das línguas no contexto de fronteira Bolívia-Brasil: reflexão das políticas linguísticas.** 119 p. 2020. Dissertação de Mestrado. (Curso de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, Corumbá, MS).

CORUMBÁ. **Lei Municipal nº 1.322**, de 22 de outubro de 1993. Implanta nas escolas municipais de Corumbá o ensino da língua espanhola. Corumbá, 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/2211/leis-decorumba>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CORUMBÁ. **Lei nº 2.091**, de 03 de junho de 2009. Dispõe sobre a Aprovação do Plano Municipal de Educação de Corumbá, dá outras providências. Corumbá, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gnGi9>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CORUMBÁ. **Lei nº 2.484**, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá. Corumbá, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2015/248/2484/lei-ordinaria-n-2484-2015-aprova-o-plan-o-municipal-de-educacao-do-municipio-de-corumba>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CORUMBÁ. **Lei nº 2.486**, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração da Lei Orçamentária do exercício de 2016 e dá outras providências. Corumbá, 2015. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/legislacao/corumba/detalhes/5203>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CORUMBÁ. **Lei nº 2282**, de 20 de dezembro de 2012. Institui o plano municipal de políticas de promoção da igualdade racial. Corumbá, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2012/229/2282/lei-ordinaria-n-2282-2012-institui-o-plano-municipal-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados**, 2024. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TnFHp>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Municípios de Faixa de Fronteira**, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kV36h>. Acesso em: 10 jun. 2024

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)- Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores**. 2017, 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa

de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/UTGqP>. Acesso em: 5 jan. 2024

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado; TAVANO, Patricia Teixeira; DOS SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues; ALMEIDA, Renata Papa de. (Coord). **Anuário das Migrações Internacionais**. Corumbá-MS, 2022. Disponível em: <https://migrafron.ufms.br/publicacoes/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PINTO, Carlos Felipe; BUGEL, Talia. Los treinta años del Mercosur y la enseñanza del español en Brasil: retrospectivas y perspectivas. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 74, p. 1-21, 2022.

SANTA CRUZ DE LA SIERRA, Gobierno Autónomo Municipal de. **Plan Territorial de Desarrollo Integral (PTDI)**, 2016. 676 p. Disponível em: http://www.santacruz.gob.bo/sczturistica/mapas_descargas/descarga_. Acesso em: 10 jun. 2024.

UFMS. Conselho Universitário. **Resolução UFMS/COUN nº 75, de 2006**. Aprova a criação e a implantação da Habilitação em Português/ Espanhol no Curso de Letras- Licenciatura, do Câmpus do Pantanal (CPAN). Disponível em: <https://bse.ufms.br/bse/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

Vozes da docência e multilinguismo nas fronteiras do Alto Solimões

Luana Ferreira Rodrigues (UFAM)

Introdução

O presente artigo visa apresentar uma discussão sobre os desafios da docência em contextos plurais, com ênfase na perspectiva de docentes que atuam na tríplice fronteira do Alto Solimões, entre Brasil, Colômbia e Peru. O estudo apresentado se debruça sobre a análise de dados gerados por meio de questionários aplicados a professores da educação básica, tecnológica e superior divididos inicialmente em dois grandes grupos: 1) professores brasileiros e colombianos que atuam no ensino-aprendizagem de línguas; 2) professores brasileiros que atuam em outras áreas do conhecimento. Com o objetivo de compreender as experiências de docentes que atuam no contexto fronteiriço, realizou-se um estudo de caso exploratório (Yin, 2005), sob a ótica dos estudos em política linguística (Berger, 2015; Hamel, 1993; Oliveira, 2008; 2016; Oliveira e Altenhofen, 2011; Spolsky, 2004; Sturza, 2006) e da interculturalidade (Mendes, 2019; Walsh, 2009).

Neste artigo nos debruçamos sobre a visão dos docentes acerca da pluralidade linguística e cultural da fronteira e os desafios oriundos desse perfil sobre sua prática docente ¹. Porém, é necessário mencionar que no campo de estudo em questão

¹ Este artigo é uma versão atualizada da pesquisa de doutorado intitulada “Práticas e Políticas Linguísticas no Alto Solimões: plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru”, defendida pela autora no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa conta com o apoio do Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

verificamos a existência de três instituições de ensino superior (IES) públicas que formam professores de línguas: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), nas cidades de Benjamin Constant e Tabatinga, respectivamente, e a Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), na cidade de Letícia. Do lado peruano não há uma IES localizada nos municípios fronteiriços.

Nas IES brasileiras são formados profissionais nos cursos de Letras- Língua e Literatura Portuguesa e Letras- Língua e Literatura Portuguesa/Língua e Literatura Espanhola e na IES colombiana no bacharelado em Linguística. Cabe destacar a presença do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Tabatinga com a oferta de curso de ensino médio tecnológico.

Que tríplice fronteira é essa?

Do ponto de vista geopolítico brasileiro, as fronteiras localizadas na Sub-região do Alto Solimões², se constituem no entrecruzamento entre os territórios pertencentes aos Estados brasileiro, colombiano e peruano. As cidades de Tabatinga e Benjamin Constant (BRA), Letícia (COL), Islândia e Isla Santa Rosa (PER) se cruzam na extensão das Avenidas da Amizade e Internacional e nas correntezas do Rio Amazonas, que no Brasil passa a ser chamado de Solimões.

A descrição anterior já revela parte da complexidade desse contexto de fronteira no que concerne à sua localização e acesso,

² As faixas de fronteira brasileiras se organizam em torno de três grandes arcos: Arco Norte, Arco Central e Arco Sul. Essa divisão se deu por meio de estudos realizados pelo Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PPDF), do Ministério da Integração Nacional, cujos critérios se baseiam em indicadores socioeconômicos, aspectos culturais e étnicos de formação da população e o posicionamento geográfico. O Arco Norte é considerado o mais indígena e compreende 12% da faixa de fronteira brasileira.

assim como em relação aos possíveis trânsitos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que vivem nessa região.

Dito isto, a noção de fronteira que norteia este trabalho vai na direção de compreender o caráter cultural e simbólico que forja as identidades e as construções sociais que se desdobram desse cenário, com base no que propõe Pesavento (2006, p.10-11):

fronteira como margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim, as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias.

Assim, para compreender a dinâmica desse contexto fronteiriço, cabe destacar brevemente como se deu a ocupação dos territórios amazônicos e, conseqüentemente, trazer à baila aquelas que podem ser consideradas as primeiras intervenções políticas sobre as línguas nesse espaço.

Machado (1997) afirma que a primeira tentativa de controle dos atuais territórios amazônicos por parte da Coroa Portuguesa se deu em 1616, com a criação de unidades administrativas como parte de uma estratégia defensiva das terras da colônia. Assim, durante o período conhecido como União das Monarquias Ibéricas, criou-se, em 1621, o Estado do Grão-Pará e do Maranhão, território separado do Estado do Brasil e que respondia diretamente à Coroa Portuguesa.

Com o declínio do império comercial, os portugueses decidiram dar maior atenção às terras próximas à foz do Rio Amazonas, as quais passaram a ser consideradas uma riqueza a ser acumulada. Assim, estabeleceram-se estratégias de ocupação desse território, levando ao rompimento com o Tratado de Tordesilhas e o estabelecimento de outros tratados entre os reinos de Portugal e de Espanha para a divisão das terras.

A autora afirma que inicialmente a ocupação ocorreu pela instalação de fortes localizados na embocadura do Rio Amazonas e, em seguida, o envio de ordens religiosas, para promover um controle social e auxiliar no processo de “pacificação dos índios³”.

Neste sentido, Freire (2003, p. 215) destaca que

A chegada do europeu no Amazonas, considerado então como rio Babel, implicou rupturas e um reordenamento ‘catastrófico’, que encontrou na língua um dos princípios organizadores. Através dela, são feitas tentativas de integração das sociedades indígenas à economia mercantil. A forma predatória que caracteriza o relacionamento do colonizador com os povos indígenas se estende também às línguas, de modo que quando se cria uma unidade política na região - o estado do Maranhão e Grão-Pará - são acionadas intervenções deliberadas por parte do Estado e da Igreja, com propostas de atingir também uma unidade linguística, em função dos interesses coloniais, o que concorreu para o desaparecimento e extinção de muitas línguas.

Nesse contexto, emerge a figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como o Marquês de Pombal e responsável por diversas reformas no Reino de Portugal, entre elas políticas de hegemonização do português por meio da instituição do *Directorio, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará, e Maranhão: em quanto Sua Magestade não mandar o contrario*, assinado em 1757 por Francisco Xavier Mendonça Furtado, governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão e irmão do Marquês.

O que se observa nesse período é o início da implementação de uma política linguística que buscava sustentar a ideia de um Estado monolíngue que vai ter consequências na educação linguística no Brasil até os dias atuais, seja na busca pela homogeneização de uma variedade padrão da língua portuguesa ou na oferta de línguas estrangeiras na educação básica.

³ Termo utilizado pela autora.

Vozes da docência: experiências e crenças sobre o multilinguismo no Alto Solimões

Conforme sinalizamos na introdução deste artigo, o presente trabalho se baseia nos estudos em políticas linguísticas, compreendida neste estudo como um

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. (Oliveira, 2004, p.38)

Cabe trazer à baila também que nos orientamos pela distinção proposta por Spolsky (2004) no que concerne aos componentes da política linguística: as práticas linguísticas (repertórios linguísticos), as crenças e ideologias linguísticas e a gestão das línguas⁴.

Desta forma, conhecer as vozes da docência dos territórios linguísticos (Berger, 2015) da fronteira permite compreender como se organiza a gestão das línguas, seja por parte de agentes com diferentes status de poder dentro dessas comunidades.

Como mencionamos anteriormente, a tríplice fronteira conta com três instituições de ensino superior públicas e uma instituição de ensino médio tecnológico que formam profissionais em diferentes áreas, incluindo profissionais da área de Letras e Linguística.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia do Covid-19, dificultando o contato mais efetivo com

⁴ Spolsky (2004, p. 5) apresenta a seguinte orientação sobre os componentes da política linguística “a useful first step to distinguish the three components of the language policy of a speech community: its language practices- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology- that beliefs about the language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice bay any kind of language intervention, planning or management.”

docentes dos três países, logo os participantes deste estudo são professores que atuam em três municípios localizados na tríplice fronteira do Alto Solimões, por meio da aplicação de questionários na modalidade modelo remota, com envios por e-mail e pela plataforma *Google Formulários*, elencados nos seguintes perfis:

- Perfil 1: professores brasileiros e colombianos que atuam no ensino-aprendizagem de línguas;

- Perfil 2: professores brasileiros que atuam em outras áreas do conhecimento.

O questionário aplicado contou com quatorze questões mistas, objetivas e subjetivas, e uma última questão voltada para comentários adicionais sobre o tema da pesquisa. As questões propostas levaram à divisão das seguintes categorias:

- i. Origem e cidade atual;

- ii. Área de formação/instituição;

- iii. Área/nível de atuação;

- iv. Repertório linguístico⁵;

- v. Relação com os países fronteiriços;

- vi. Crenças e dificuldades sobre a docência na fronteira.

Diante dessas categorias, passamos à apresentação das vozes da docência e suas crenças sobre o multilinguismo em contexto fronteiriço, com o cuidado de garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os quais serão referidos por letras do alfabeto (PA a PI).

⁵ Nesta pesquisa utilizamos o conceito de repertório linguístico discutido por Bloomaert (2018, p. 35): “Repertoires are by definition uniquely individual and can be described as “indexical biographies” reflecting the social experiences of people to specific orders of indexicality – exposure, immersion, learning, informal acquisition – and the ways in which such experiences reflect the social order and inscribe individuals into a wide variety of group memberships.”

Perfil 1: professores brasileiros e colombianos que atuam no ensino-aprendizagem de línguas

Entre os sete questionários gerados nessa categoria, o participante A (PA) atua no curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na cidade de Tabatinga. O PA nasceu e vive em Tabatinga e cursou a graduação em Letras-Língua e Literatura Portuguesa na mesma instituição em que atua, a UEA, e possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas.

O participante informa que sua atuação no curso de Letras se vincula à área de formação de professores, tanto no ensino regular quanto no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrando as seguintes disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Ensino Médio (Regular ou EJA); Linguística Aplicada à Educação; Linguística Aplicada e o ensino de Língua Portuguesa – LP; Morfologia e Sintaxe da LP; Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, entre outras.

O PA informou que sua língua materna é o português, mas que também utiliza o espanhol em contextos multilíngues, uma vez que “as três cidades são interdependentes: Letícia-Amazonas-Colômbia, Santa Rosa-Amazonas-Peru e Tabatinga-Amazonas-Brasil, a Tríplice Fronteira se complementa” (notas do questionário, PA). Sobre seu repertório comunicativo, o PA afirma que:

Na minha realidade, como a grande maioria dos amazônicos, em especial, os fronteiriços, vivencio o transculturalismo e o translinguismo cotidianamente. Aqui é comum além das diversas línguas indígenas amazônicas, a Língua Portuguesa e a Espanhola. Muitas vezes, você é cumprimentado de forma translíngue: "Buenos dias, como está?". O mesmo falante e o seu interlocutor, independente de nacionalidade (notas do questionário, PA).

O PA destaca em sua fala o caráter transcultural e translíngue que configura os espaços fronteiriços, além de demonstrar que os territórios linguísticos não podem ser delimitados por divisões geopolíticas, uma vez que seus habitantes compartilham vivências sociais e culturais e conflitos que (re)constroem os processos identitários desses sujeitos.

Sturza (2006, p. 65) considera a fronteira como um espaço de transgressão e de integração que “condiciona as línguas a uma situação de confronto e de convivência”, em função de suas delimitações geopolíticas:

Na fronteira, os sentidos das línguas não são necessariamente os sentidos da língua nacional. O espaço de enunciação das línguas é um Espaço de Enunciação Fronteiriço. As línguas, então, estão constituídas de sentidos que significam ainda mais quando se enunciam na fronteira, fronteira do transgredir e do integrar. Dizer e significar a fronteira, também, é dizer e significar outras fronteiras. (Sturza, 2006, p. 68-69)

Assim, as práticas linguísticas na fronteira revelam um cruzamento, uma mescla dos territórios que avança sobre os limites estabelecidos pelos Estados Nacionais e ressignificam o (con)viver, o transitar e o (re)existir enquanto sujeito fronteiriço. Porém, essa visão não se reflete nas políticas para as línguas na fronteira, como é possível verificar na fala do PA ao levantar as seguintes lacunas:

- Ausência de políticas linguísticas contextualizadas e eficazes por parte do poder público, como a implantação de escolas de fronteira na educação básica, que nunca foi efetivada no Alto Solimões;
- Importância da implementação de outras línguas (não-oficiais) desde a educação infantil;
- Necessidade de ajuste do ensino do português como língua materna e implementação do português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) na educação básica;

- Necessidade de ajuste dos currículos de Formação de Professores de Letras- Língua Portuguesa;

- Cooficialização de línguas indígenas, como o Ticuna e o Marubo, no município de Tabatinga.

Assim, observa-se a ausência de políticas nacionais e regionais em prol da diversidade linguística nas fronteiras do Alto Solimões, além da necessidade de se repensarem os currículos de formação de professores de línguas das instituições instaladas nessa região. O participante frisa a importância da formação e do ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) desde a Educação Infantil, como forma de possibilitar aos alunos falantes de espanhol ou de línguas indígenas o acesso ao português, assim como o ensino de línguas indígenas, com o objetivo de oferecer uma educação integral, plural e inclusiva.

O participante B (PB) nasceu na cidade de Fortaleza-CE e vive em Tabatinga, onde atua como professor no Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O docente possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia, além de ministrar disciplinas como Língua Portuguesa, Linguística, Literatura, Morfossintaxe, Semântica. Como parte de seu repertório linguístico, o PB afirma que sua língua materna é o português e que possui proficiência na língua inglesa, a qual estudou em cursos de idiomas.

Enquanto docente de um curso de dupla licenciatura, o PB sinaliza que a principal dificuldade com que se depara em relação à diversidade em sala de aula se refere à comunicação com alunos indígenas:

A maior dificuldade está em lidar com alunos indígenas. O diálogo fica comprometido pela impossibilidade de se recorrer à metalinguagem quando necessário, uma vez que não somos falantes da língua materna deles. (Notas do questionário, PB)

O PB aponta que a oferta de línguas indígenas na educação básica como uma contribuição para minimizar questões pontuais na comunicação. Além disso, a aprendizagem de outras línguas que fazem parte do cotidiano diverso da fronteira possibilitaria a ampliação do diálogo entre os habitantes dessa região.

O participante ressalta que o labor docente na fronteira não se limita apenas à localização geográfica, mas exige dos educadores lidar com outras fronteiras. Afirma ainda que a formação continuada seria um diferencial para superar os desafios de ser professor na fronteira.

O participante C (PC) possui graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela UEA, e atua como professor de português e espanhol em uma escola da rede estadual do município de Tabatinga. Seu repertório linguístico é formado pelo português como língua materna e pelo espanhol, que estudou na escola e em cursos livres. Sua relação com a fronteira se dá pela utilização de serviços na cidade de Letícia, como saúde, comércio e academia de ginástica.

Assim como outros docentes dessa categoria, o PC menciona a ausência de uma formação continuada ou cursos de preparação para lidar com a diversidade em sala de aula, quando questionados sobre como lidam com a questão em sala de aula: “Difícil, não temos cursos de continuação e preparação para lidar com essas diversidades, temos que ajudar com métodos que façam com que eles nos compreendam e vice-versa” (Notas do questionário PC). Essa é uma fala recorrente entre os professores que responderam ao questionário, denotando a ausência de políticas educacionais efetivas que apoiem esse docente, além do afastamento da universidade do espaço escolar.

Destaca-se também outra constatação que aparece entre os docentes: a implementação do inglês e do ticuna como línguas do currículo escolar, justificada pelo PC como importante para os alunos que pretendem estudar fora do município. Essa visão sobre a inclusão do inglês e do ticuna nas escolas aparece também nas respostas do participante D (PD), docente natural e morador de

Benjamin Constant, atuando no ensino de língua espanhola e artes em uma escola da rede municipal dessa cidade. Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela UFAM, o PD possui em seu repertório linguístico, além do português e do espanhol, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que, em sua visão, também deveria fazer parte do currículo escolar para facilitar a comunicação dentro e fora da escola entre ouvintes e surdos:

Claro, sem sombra de dúvida. Libras, inglês e a língua ticuna, que não temos nas escolas na nossa região. Porque libras iria facilitar o aluno a se comunicar em sala com os colegas e fora dela. O inglês iria facilitar a entrada no mercado de trabalho... A língua ticuna a inclusão dos nossos vizinhos [sic], pois, moram há tantos anos na região e não sabemos quase nada deles... Quem sabe com essas novas línguas iria surgir a dúvida... De onde vem? quem trouxe...? como chegou etc...?? (Notas do questionário. PD)

A fala do PD retoma a visão de que o inglês é a língua do mercado de trabalho e revela o desconhecimento sobre as línguas indígenas da região, apesar de propor a inclusão da língua ticuna no currículo escolar das escolas do município.

Por último, o participante (PE) é graduado em Educação Física pela UFAM, nasceu no município de Santo Antônio do Içá, mas vive e atua como docente na cidade de Tabatinga. Apesar de sua formação em outra área, ministra aulas de língua portuguesa e ciências na rede municipal de Tabatinga.

O participante informa que sua língua materna é o português e aprendeu espanhol na vivência do cotidiano na fronteira, língua que considera “questão de honra” estar presente na escola, em função de ser a língua dos países vizinhos. Quando perguntado sobre quais outras línguas deveriam fazer parte do currículo escolar, o PE afirma que o inglês e a Libras deveriam ser ensinadas por serem “línguas universais”. Nesse contexto, pode-se inferir que o participante quis denotar que essas línguas são consideradas importantes e necessárias para a comunicação, além de considerar

importante desenvolver “projetos de linguagens que envolvam os três países e as etnias existentes” (Notas do questionário. PE).

Professores colombianos também participaram da pesquisa, como podemos observar nas vozes dos participantes F e G. O participante F (PF) possui formação em Linguística, pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), atuando no ensino de espanhol e de português na UNAL e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA). Nascido na cidade de Bogotá, atualmente vive em Leticia, fazendo parte de seu repertório linguístico o espanhol como língua materna e o português em uso doméstico e no ambiente de trabalho, além de compreender oralmente as línguas inglesa e ticuna.

O participante costuma transitar entre as fronteiras com frequência, de uma a três vezes por semana, para ir ao comércio, comunicando-se tanto em português quanto em espanhol. Sobre sua experiência enquanto docente em contexto fronteiriço, o PF relata que possui alunos falantes de português, espanhol e ticuna, e a principal dificuldade se dá na produção de textos em língua espanhola na disciplina “Lectoescritura”, ministrada por ele. Informa também que, em função disso, há uma atenção extraclasse maior para os estudantes oriundos de comunidades indígenas, a fim de minimizar essas dificuldades.

Perguntado sobre as ações que considera importante para contribuir com a integração fronteiriça na prática escolar, o participante afirma que:

Acredito que seria muito interessante flexibilizar a formação escolar, universitária e técnica nos países que compõem a tríplice fronteira. Que tanto brasileiros, colombianos e peruanos possamos nos formar sem dificuldades nos programas que atualmente se ofertam aos nacionais. (notas do questionário, PF)

O que se percebe nessa fala é uma noção de que a educação no contexto fronteiriço ultrapassa as divisões oficiais dos territórios nacionais, assim como ocorre com os territórios linguísticos. A

fronteira, nesse caso, é vista como um recurso para a formação de professores preocupada com a interculturalidade e com as práticas sociais e linguística de suas comunidades.

O último participante dessa categoria, o participante G (PG), também possui formação em Linguística, pela UNAL, e atua como professor da língua ticuna e de Ciências Sociais, pela organização indígena *Cabildo Indígena Mayor de Tarapacá* (CIMTAR), criada em 1994. Porém, o PG administra a educação nos territórios indígenas do Departamento do Amazonas desde 2002. Morador de Letícia, o participante nasceu em Arara, uma localidade também conhecida como Ilha dos Micos, na fronteira com o Peru, tendo como língua materna o ticuna, que utiliza em contexto doméstico com o espanhol.

Ao cruzar a fronteira para frequentar o comércio e visitar amigos e familiares, o PG informa que utiliza o espanhol, o ticuna e o português para se comunicar. Por trabalhar em uma escola que recebe estudantes de comunidades indígenas, o PG informa que todos são falantes de ticuna, sua língua materna. O participante ressalta que, para ser professor na fronteira, é necessário saber falar muitas línguas indígenas e seria importante o ensino-aprendizagem dessas línguas, juntamente com o espanhol e o português.

Por último, o participante comenta que se faz necessária a implementação de uma política linguística real e aplicável e que ações voltadas para as comunicações, como rádio e televisão, e o desenvolvimento de aplicativos de jogos poderiam auxiliar na integração fronteiriça na prática escolar.

Perfil 2: professores brasileiros que atuam em outras áreas do conhecimento

Neste perfil, os participantes são docentes do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, campus Tabatinga, e atuam no ensino técnico médio entre os cursos disponíveis na instituição: Administração, Agropecuária, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros.

O participante H (PH) é graduado em Física, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e é docente da disciplina de Física no IFAM. Natural da cidade de Marília, no estado de São Paulo, o participante vive em Tabatinga e sua relação com os países vizinhos, em particular a Colômbia, se dá pela utilização do comércio e visitas a amigos e familiares na cidade de Leticia.

Com um repertório linguístico ampliado, o PH afirma ter proficiência, além do português como sua língua materna, em inglês, francês, espanhol e italiano. Isso talvez justifique sua visão sobre uma educação linguística na escola mais plural, com a oferta ampliada de outras línguas em caráter opcional:

Acredito que o português, o espanhol, o inglês, e o ticuna deveriam ser ensinados nas escolas do Alto Solimões, devido à importância de tais línguas para a comunicação na região. No entanto, se fosse possível também ensinar, de forma opcional, outras línguas como o francês, o italiano, e o alemão, possivelmente os estudantes poderiam pensar em melhores formas de explorar o potencial turístico da região. (Notas do questionário. PH)

Observa-se novamente a referência do ticuna como uma das línguas importantes para a comunicação no Alto Solimões, juntamente com o inglês e o espanhol.

O participante I (PI) nasceu em Benjamin Constant, possui formação e atua na área de Administração. Assim como os demais participantes, costuma ir a Leticia para serviços como comércio e saúde. O português como língua materna e o espanhol, aprendido na escola, formam o repertório linguístico do PI, que frisa a importância do ensino e aprendizagem de ticuna desde a escola devido à presença da língua na região e do espanhol devido aos países vizinhos: “Ticuna, Espanhol. Porque a língua ticuna é presente na região, e penso que deveria ser disciplina nas escolas. O espanhol, por ser oportuno praticar nas cidades vizinhas”.

Sobre sua prática docente, nos comentários finais sobre a pesquisa, o PI afirma que

Hoje, como docente, tento utilizar de várias estratégias para que os alunos indígenas não sejam prejudicados, pois uma das grandes dificuldades deles é a compreensão da língua portuguesa. Portanto, vejo que nem as escolas estão preparadas para receber estes alunos [sic]. Deveria haver profissionais capacitados com formação na língua ticuna. Por isso acredito necessário esta língua ser inserida nas disciplinas escolares. (Notas do questionário. Participante I)

Após a exposição das perspectivas dos docentes participantes da pesquisa é possível verificar que há um reconhecimento da importância das línguas indígenas ao lado das línguas nacionais que circulam na fronteira do Alto Solimões, na perspectiva de Rodrigues (2000, p. 26)

São necessárias políticas para a Amazônia que, por um lado, incentivem a pesquisa científica das línguas indígenas e, por outro lado, assegurem as condições necessárias para a sobrevivência das línguas, isto é, dando-lhes o estímulo para que possam manter e desenvolver seu uso mesmo quando integrados linguística e socialmente às sociedades maiores que agora os envolvem. Para assegurar a sobrevivência das línguas indígenas são necessárias políticas que incentivem o bilinguismo (eventualmente o multilinguismo) envolvendo a língua própria de cada povo e a língua nacional de cada estado e que promovam a educação a partir da realidade linguística e cultural dos povos minoritários.

Desta forma, entendendo as políticas linguísticas como pensar políticas linguísticas em prol do multilinguismo no contexto fronteiriço amazônico implica desenvolver políticas que visem promover não apenas as línguas oficiais dos países envolvidos, mas todas as línguas que circulam na comunidade.

Como o contexto apresentado neste trabalho se debruça sobre a prática docente, é pertinente retomar aqui o conceito de domínio escolar proposto por Spolsky (2016, p.34) e considerado pelo autor um dos mais complexos, uma vez que

Seus participantes trazem consigo as práticas e crenças de uma sociedade complexa e cada vez mais multilíngue. A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem. As duas principais categorias de participantes são os estudantes, cujas práticas e crenças linguísticas são passíveis de modificação e os professores encarregados do processo de modificação.

Assim, também na escola, ao praticar as línguas de fronteira, o falante é afetado por sua relação com a língua nacional, com a prática linguística local ou ainda com outra língua nacional e com as suas práticas sociais, o que determina a maneira como as línguas estão distribuídas nesse espaço de enunciação específico (Sturza, 2006, p. 69).

Isso significa que a gestão das línguas na fronteira precisa estar vinculada às práticas sociais e linguísticas dos falantes, que devem fazer parte das discussões e intervenções sobre a educação linguística, cerne do desenvolvimento de uma educação que tem como principal base a interculturalidade enquanto ferramenta para a quebra dos padrões linguísticos impostos pelo poder do Estado.

Considerações finais

À guisa de considerações finais, foi possível observar que, além da ausência de políticas voltadas para as línguas no contexto fronteiriço, as vozes dos participantes evidenciaram a necessidade da inclusão de outras línguas no sistema escolar, sendo unanimemente citada a língua ticuna. No caso do Alto Solimões, além das línguas oficiais dos Estados-Nação, português e espanhol, não podem ser excluídas as línguas dos povos originários que sempre habitaram a região, assim como as línguas de sinais das comunidades surdas dos três países, cujos estudos ainda são incipientes.

Por fim, como um último dado relevante, destacamos a preocupação dos participantes com a ausência de formação

continuada para os professores que atuam no contexto fronteiriço com o intuito de promover uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural que o fluxo transfronteiriço proporciona, uma vez que, se faz necessária uma política pública de contínuo processo formativo dos docentes que propicie uma melhor compreensão do caráter plural e intercultural do contexto fronteiriço e o papel das línguas nesse processo, visto que “olhar para a língua é olhar para os indivíduos que a utilizam e os contextos histórico, cultural, político e econômico em que as interações ocorrem” (Mendes, 2019, p. 46).

Referências

BERGER, I. R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**. Tese (Doutorado em Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BLOMMAERT, Jan. **Durkheim and the internet: sociolinguistics and the sociological imagination**. London: Bloomsbury Academic, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Le politiques linguistiques**. Paris: Press Universitaires de France, 1996.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

HAMEL, R. E. **Políticas y planificación del lenguaje: una introducción**. In: Políticas del lenguaje en América latina. (n. 29, pp. 5-39). Iztapalapa, 1993.

MACHADO, L. O. O controle intermitente do território amazônico. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-32, 1997.

MENDES, E. **Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco**. (v. 71, n. 4, pp. 43-49) *Cienc. Culto.*, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. (n. 21, pp. 52-72). **Revista GeoPantanal**, Corumbá, n. 21, p. 52-72, Jul/Dez, 2016.

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: UNESCO e IPOL, 2008.

OLIVEIRA, G. M. de; Altenhofen, C. V. **O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil**. In: Mello, H.; Altenhofen, C. V.; R. T. (Orgs.). Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista del CESLA**, núm. 8, 2006, pp. 9-19.

RODRIGUES, A. D. **Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia**. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Orgs.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000, pp. 15-28.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Seção 3

História e memória das fronteiras
Historia y memoria de las fronteras

A escravidão na fronteira Brasil-Uruguaí: uma teorização discursiva da fronteira

Marilene Aparecida Lemos (UFFS/UFRGS)

[...] pessoas que, apesar de livres, possuíam a
indelével cor da escravidão
(Barretto de Sá, Gabriela, 2014, p. 164).

Introdução

Para iniciar, preciso dizer que é uma satisfação somar-me à publicação *Cruzando fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças*¹, que faz parte do projeto *Formação de professores de línguas desde y con las fronteras: mapeamento das línguas e contatos linguísticos na/da região de abrangência da UFFS, campus Cerro Largo* (PES-2022-0296), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul e coordenado pela Prof. Dra. Angelise Fagundes. Agradeço, sobretudo, pela oportunidade de apresentar e colocar em discussão, nesta obra, as reflexões que venho realizando em minha pesquisa de pós-doutorado, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (Declave), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, sob a supervisão do professor Fábio Ramos Barbosa Filho.

Em termos gerais, a proposta de pesquisa pretende aprofundar uma teorização da fronteira e propor reflexões acerca de um conceito de fronteira tomado de um ponto de vista discursivo, assentando-se, fundamentalmente, na Análise de Discurso (AD) materialista, a partir de documentos em torno da

¹ Registro meu especial agradecimento aos professores organizadores da obra, Angelise Fagundes (UFFS), Marcus V. L. Fontana (UFFS), Eliana Sturza (UFSM) e Liliana Daviña (UNaM).

escravidão na região fronteira Uruguai e Brasil (Rio Grande do Sul), no período entre a abolição da escravidão no Uruguai (1842) e a abolição da escravidão no Brasil (1888).

Primeiras incursões no arquivo

Diante da construção de um arquivo que ajude a pensar a questão da fronteira, tomei contato com um Projeto desenvolvido pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), Departamento da Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos: “Documentos da Escravidão no Rio Grande do Sul: processos-crime: o escravo como vítima ou réu, coordenado por Bruno Stelmach Pessi e Graziela Souza e Silva – Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (Corag, 2010)”.

Esse projeto tem se constituído como um importante instrumento de pesquisa e via de acesso ao Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e seu acervo documental referente ao período da escravidão.

Tendo em mão o catálogo digital de processos-crime, realizei uma busca pelas palavras “fronteira”, “Uruguai”, “Estado Oriental do Uruguai”, “Montevideú”, bem como pelos nomes das cidades fronteiriças entre Brasil-Uruguai: “Santana do Livramento-Rivera”, “Quaraí-Artigas”, “Jaguarão-Rio Branco”, “Barra do Quaraí-Bella Unión”, “Chuí-Chuy”, “Aceguá-Aceguá”, visando localizar processos-crime envolvendo escravos nessas regiões fronteiriças, no período entre a abolição da escravidão no Uruguai (1842) e a abolição da escravidão no Brasil (1888). As buscas pelas palavras “Uruguai”, “Estado Oriental do Uruguai”, “Montevideú” e “Jaguarão” localizaram processos relativos aos crimes de homicídio, furto, roubo, estupro, rapto, resistência, ferimentos e outras ofensas físicas e ao crime de “reduzir à escravidão pessoas livres”. Esse último, foco de meu interesse de pesquisa, é objeto dos processos que apresento no Quadro 11.

Quadro 11: Processos-crime: reduzir à escravidão pessoas livres

<p>Ano: 1854 – Processo n°: 412 Vítima: Martimiana (L), parda, Estado Oriental do Uruguai. Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres. Descrição: No dia 26 de outubro de 1853 a vítima residia no Município de Jaguarão, na casa de Antonino Rodrigues, quando foi seqüestrada e vendida na cidade de Pelotas. Conclusão: Martimiana comprovou sua liberdade.</p>
<p>Ano: 1854 – Processo n°: 413 Vítima: Fermina, solteira, preta, crioula, lavadeira. Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres. Descrição: Fermina alega ser liberta no tempo que residiu em Montevideú, sendo capturada em Uruguaiana como escrava fugida no dia 25 de julho. João Baptista de Oliveira afirma que Fermina foi sua escrava de nome Laura, comprada por 200\$. Conclusão: Improcedente.</p>
<p>Ano: 1854 – Processo n°: 1567 Réu: João das Chagas Guimarães. Vítimas: Isabel, 30 anos mais ou menos, Sr. João das Chagas Guimarães; Ana, 3 meses mais ou menos, Isabel, Sr. João das Chagas Guimarães. Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres. Descrição: O réu foi acusado de reduzir as vítimas à escravidão. Isabel alegou que ela e sua filha Ana eram livres, pois teriam residido no Estado Oriental do Uruguai por 3 anos – de onde foram tiradas à força. Conclusão: Improcedente.</p>
<p>Ano: 1854 – Processo n°: 2914 Réus: Felisbino José da Costa; Laurindo José da Costa; Leandro José da Costa; José Francisco da Costa. Vítimas: Reina Rodrigues, solteira, 26 anos mais ou menos, Estado Oriental, Isidoro Viana e Maurícia Rodrigues; Candido Luz, preto, 6 anos, Estado Oriental, Reina Rodrigues; Francisco Pancho, 11 anos, Estado Oriental, Dolores Madeira e Telesforo Figueiredo. Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres. Descrição: Os réus Leandro e José Francisco foram acusados de comprar pessoas livres para seu irmão Felisbino José da Costa. As vítimas, por seu turno, provenientes do Estado Oriental (Uruguai), foram reduzidas à escravidão. Reina e seu filho Candido foram capturados no dia 26 de</p>

<p>março e vendidos em Porto Alegre. Francisco também foi capturado no Estado Oriental, sendo vendido para Querino Kray.</p> <p>Conclusão: Os réus Leandro, José e Felisbino foram absolvidos. A acusação contra o réu Felisbino prescreveu.</p>
<p>Ano: 1855 – Processo n°: 1571</p> <p>Réu: Elias Manoel de Brum e Silva.</p> <p>Vítima: Custódia, 11 a 13 anos, Inácia, Sr. Joaquim Mattos (falecido).</p> <p>Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.</p> <p>Descrição: A vítima, supostamente batizada no Estado Oriental do Uruguai, seria uma escrava liberta. Porém, sua mãe Inácia afirmou que Custódia já havia sido batizada no Brasil antes de viajar para o Uruguai e passou a ser escrava de Elias quando foi oferecida como dote para o casamento de sua filha. Foi apresentado o registro de batismo no Brasil da escrava Custódia.</p>
<p>Ano: 1859 – Processo n°: 433</p> <p>Réu: Ismael Soares de Lima.</p> <p>Vítima: Carlos Maria, preto, 23 anos, Uruguai, campeiro, José e Maria Joaquina.</p> <p>Crime: Reduzir a escravidão pessoas livres.</p> <p>Descrição: O réu foi acusado de reduzir Carlos Maria à escravidão.</p> <p>Conclusão: O juiz determinou a liberdade de Carlos Maria e estipulou um prazo de 3 meses para Ismael Soares Lima proceder à ação.</p>
<p>Ano: 1859 – Processo n°: 543</p> <p>Vítima: Leopoldina, solteira, parda, 15 anos mais ou menos, Estado Oriental do Uruguai, Mariana, Srs. Luísa de Azambuja Pinto e Antônio Vieira da Silva.</p> <p>Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.</p> <p>Descrição: Indagação policial para verificar a nacionalidade uruguaia e o ventre livre relacionado à vítima.</p> <p>Conclusão: Improcedente.</p>
<p>Ano: 1862 – Processo n°: 160</p> <p>Réus: José Maria; Crispim; Manoel da Costa; Francisca Gomes da Porciúncula.</p> <p>Vítima: Anacleto (L), 10 anos, crioulo de Camaquã, Marcela, ex-escravo de Antônio Escôto.</p> <p>Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.</p> <p>Descrição: Os réus José Maria e Crispim foram acusados de raptar a vítima e a conduzir, à força, do Estado Oriental para Jaguarão, onde o venderam</p>

como escravo. A ré Francisca Gomes da Porciúncula foi acusada de comprar ilegalmente Anacleto, reduzindo-o à escravidão, e o obrigar a responder pelo nome de Gregório. O réu Manoel da Costa foi acusado de, no dia 24 de dezembro de 1860, vender Anacleto como escravo para Manoel Maria Maciel.

Conclusão: Os réus Manoel da Costa e Francisca Gomes da Porciúncula foram absolvidos.

Ano: 1866 – Processo n°: 710

Réu: Sebastião Cardozo Leal.

Vítima: **Policarpo** (L), solteiro, 14 anos mais ou menos, Crioulo/Uruguai, Porfírio e Luiza.

Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.

Descrição: Policarpo saiu do Uruguai para morar em Santa Vitória com o réu que era seu padrinho. Após 3 anos Sebastião vendeu a vítima, em Porto Alegre, para Custódio Etchaque.

Conclusão: Absolvido.

Ano: 1877 – Processo n°: 3975

Réu: Frederico Thomaz.

Vítimas: **Graciana** (L), preta, Uruguai; **Tertuliano** (L), Graciana; **Joana** (L), Graciana; **Maria** (L), Graciana.

Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.

Descrição: O réu foi acusado de reduzir à escravidão Graciana e seus filhos.

Conclusão: Improcedente/Absolvido.

Ano: 1883 – Processo n°: 1714

Réu: Feliciano Pereira Henriques.

Vítima: **Arminda** (L), parda, Sr. Feliciano Pereira Henriques.

Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.

Descrição: Simão Soares dos Santos e Fermina Soares de Freitas libertaram suas escravas Maria e Rafaela quando estavam no Estado Oriental do Uruguai, entre os anos 1839 e 1840. Arminda, filha de uma das escravas, alegou que era liberta, pois nasceu de ventre livre. Ainda assim, o réu Feliciano, genro de Simão e Fermina, manteve Arminda sob escravidão.

Conclusão: Improcedente.

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público, 2010.

Assim que concluí a listagem dos processos-crime, a etapa seguinte foi realizar o agendamento no Arquivo Público do Estado

do Rio Grande do Sul (APERS)²; para ter acesso a esses documentos do século XIX. Indiquei o Processo n° 413, de 1854, e o Processo n° 1571, de 1855, pela ordem cronológica dos processos selecionados do catálogo.

Quadro 12: Processo n° 413, de 1854, e Processo n° 1571, de 1855

Ano: 1854 – Processo n°: 413

Vítima: **Fermina**, solteira, preta, crioula, lavadeira.

Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.

Descrição: Fermina alega ser liberta no tempo que residiu em Montevidéu, sendo capturada em Uruguaiana como escrava fugida no dia 25 de julho. João Baptista de Oliveira afirma que Fermina foi sua escrava de nome Laura, comprada por 200\$.

Conclusão: Improcedente.

Ano: 1855 – Processo n°: 1571

Réu: Elias Manoel de Brum e Silva.

Vítima: **Custódia**, 11 a 13 anos, Inácia, Sr. Joaquim Mattos (falecido).

Crime: Reduzir à escravidão pessoas livres.

Descrição: A vítima, supostamente batizada no Estado Oriental do Uruguai, seria uma escrava liberta. Porém, sua mãe Inácia afirmou que Custódia já havia sido batizada no Brasil antes de viajar para o Uruguai e passou a ser escrava de Elias quando foi oferecida como dote para o casamento de sua filha. Foi apresentado o registro de batismo no Brasil da escrava Custódia.

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público, 2010.

Chegando ao APERS, os processos já estavam cuidadosamente separados para minha consulta. Coloquei máscara e luvas, dirigi-me ao armário onde os processos estavam separados e toquei, pela primeira vez, com cuidado e delicadeza, documentos de quase dois séculos. Folheando os processos sobre a mesa de leitura, me vi diante de manuscritos com letra pouco legível “a olhos mal exercitados ainda que às vezes venha revestido de uma escrita

² Pesquisa realizada em 17 de novembro de 2023.

minuciosa e regular” (Farge, 2022, p. 9). Passei longas horas examinando os manuscritos, determinada a tentar decifrar as letras, conciliar informações e a fotografar página por página.

Certamente, retornaria outras vezes ao APERS durante a pesquisa desses processos, pois, além da descrição dos documentos e de uma forma específica de leitura dos manuscritos, devo considerar que “A Análise de Discurso se estabelece também como um espaço de interrogação das formas de ler” (Barbosa Filho, 2021). Como lemos documentos? Funcionamentos históricos? Como lemos o arquivo? (Barbosa Filho, 2023).

Processos nº 413 (1854) e nº 1571 (1855): uma breve análise discursiva

Após a primeira visita ao APERS, retomei o catálogo digital de processos-crime e revi as descrições realizadas pelos arquivistas a partir da leitura dos Processos nº 413, de 1854, e nº 1571, de 1855. Como diz Farge (2022, p. 11), “O arquivo supõe o arquivista”.

Primeiro, conforme as datas dos processos (1854 e 1855), registrei que a abolição da escravidão no Uruguai já havia ocorrido há mais de uma década, por meio da Ley nº 242, de 12 de dezembro de 1842³. De acordo com seu Artigo 1º - Desde a promulgação dessa resolução, “no hay esclavos en todo el territorio de la República”. No caso do Brasil, ainda faltavam 34 anos para a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declarava oficialmente “extinta a escravidão no Brasil”, desde a data dessa Lei.

Na “Constitución de la República”⁴, “Constitución 1830 promulgada el 28 de junio de 1830”, primeira Constituição do Uruguai, consta, em seu Artigo 131, “En el territorio del Estado, nadie nacerá ya esclavo; queda prohibido para siempre su tráfico e

³ Centro de Información Oficial. Disponível em: <http://www.imo.com.uy/armandugon/02/351?carfin=352>. Acesso em: 17 abr. 2024.

⁴ Disponível em: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>. Acesso em: 17 abr. 2024.

introducción en la República”. Na “Constitución de la República”, “Constitución 1918⁵ plebiscitada el 25 de noviembre de 1917”, o Artigo 147 establece que “En el territorio de la República nadie nacerá esclavo; queda prohibido para siempre su tráfico e introducción en el país”.

A respeito das Constituições brasileiras e, ao abordar sobre “os rudimentos da legislação antiafricana”, Barbosa Filho (2019, p. 92) afirma que

O Brasil, desde 1824, possuía uma constituição. Em relação ao corpo negro (e sobretudo, o corpo negro escravizado) ela era clara: silêncio. *A Constituição de 1824 ignorou os escravos. Não existe, no documento, nenhuma menção ao escravismo, modo de produção dominante no país (grifos meus).*

A partir da reflexão do autor, observei que não aparecem menções ao *escravismo* nas Constituições Federais subsequentes: 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967. Em Lemos (2023), ao realizar análises do verbete *carreiro* em dicionários de língua portuguesa, observei que, no Dicionário Houaiss, relativo ao século XXI, não havia qualquer menção a *escravo*, ao *escravismo* ou à *exploração de trabalho escravo* nos exemplos do verbete, tampouco menção de que os trabalhos de *carreiros*⁶ foram realizados, inclusive, por sujeitos

⁵ Constitución de la República. Disponível em: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/9/HTML> Acesso em: 31 mar. 2023.

⁶ “Carreiro”.

Substantivo masculino

1 indivíduo que conduz carro de bois, ger. chefiando a execução dos trabalhos e da viagem;

Guieiro

1.1 (1898) B, S. cocheiro, boleiro

2 (1611) caminho de formigas em bando

3 *p.met.* quantidade de formigas em fila

4 B m.q. carreira (no sentido de 'caminho nas plantações')

5 (1911) VEN; B lugar por onde habitualmente passam os animais de caça

6 P sulco aberto no chão pela passagem contínua de carros

7 B, S. e P caminho estreito, atalho

escravizados, embora o lexicógrafo utilize o recurso da datação histórica. Concluí que o *escravo* aparecia como *falta* na linearidade sintática, apesar de esta produzir sentidos de *excesso* pelo funcionamento da elipse, retomado pela história. Pontuei, em seguida, acerca da necessidade de reflexão sobre a questão do apagamento do corpo negro pela via do institucional, como mostravam os textos das Constituições Federais e dos dicionários. E, ainda, por que o saber institucionalizado não reconhecia o corpo negro?

Prosseguindo a reflexão, observei que foi mencionado sobre a *exploração de trabalho escravo* na Constituição de 1988, especialmente na Emenda Constitucional nº 81, de 5 de junho de 2014, que dá nova redação ao art. 243 da Constituição Federal⁷.

É importante destacar que *escravo* aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, mas como adjetivo de *trabalho*. Ou seja, não faz referência à pessoa, ao *escravo*, mas ao *trabalho escravo* como uma forma de atividade, de serviço. É importante destacar

Adjetivo

8 relativo a carro

Dicionário Houaiss - UOL. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1. Acesso em: 10 mar. 2023.

⁷ As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º O art. 243 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a *exploração de trabalho escravo* na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º.

Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de trabalho escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei." (NR) (Brasil, 2014, grifos meus).

que o Código Penal vigente no Brasil⁸, criado pelo Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, em seu artigo 149, criminaliza a conduta de reduzir alguém à condição análoga à de escravo, cujo artigo, a partir de 11 de dezembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 149. Reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou à jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto⁹.

Nesse ponto, no que diz respeito aos crimes contra a liberdade individual, é importante agregar o Art. 179 da Lei de 16 de dezembro de 1830, nominada de Código Criminal do Império do Brasil¹⁰.

Art. 179. Reduzir a escravidão a pessoa livre, que se achar em posse da sua liberdade.

A despeito da previsão expressa do artigo 179 do Código Criminal do Império do Brasil, como já demonstrado, as buscas no catálogo digital de processos criminais relativos à escravidão, abrangendo o período de 1842 a 1888, a partir das palavras “Uruguai”, “Estado Oriental do Uruguai”, “Montevidéu” e “Jaguarão”, resultaram em 11 casos (Quadro 11), em que foi registrado no processo o crime de “Reduzir à escravidão pessoas

⁸ Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em: 17 abr. 2024.

⁹ Lei nº 10.803, de 11 de dezembro de 2003. Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo.

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm Acesso em: 17 abr. 2024.

livres”, produzindo a evidência da escravização ilegal de pessoas livres na fronteira Brasil-Uruguai.

Mamigonian e Grinberg (2021) discutem como a escravização de pessoas livres foi criminalizada e julgada no Brasil ao longo do século XIX. As autoras se baseiam em processos ocorridos no Rio Grande do Sul de “redução à escravidão de pessoas livres” e analisam a aplicação do artigo 179 do Código Criminal de 1830. Destacam, especialmente, o perfil das vítimas, o contexto em que os casos ocorreram e as decisões tomadas. Para tanto, dividem os casos em três grupos: 1) africanos trazidos para o Brasil ilegalmente, depois da proibição do comércio atlântico; 2) libertos, cujas alforrias foram desconsideradas por diferentes razões; 3) negros livres ou libertos sequestrados e/ou vendidos como escravos.

As autoras consideram o número de potenciais vítimas da escravização oriundas do tráfico ilegal ou de manobras de reescravização de libertos maior do que o número de pessoas sujeitas a sequestros. Contudo, os casos de sequestros, segundo as autoras, chegaram com mais frequência à justiça, com destaque para aqueles relativos às pessoas livres fisicamente sequestradas na fronteira com o Uruguai e vendidas como escravas no Rio Grande do Sul.

Esses estudos reforçaram a urgência de retornar ao APERS, solicitar novamente os Processos nº 413, de 1854, e nº 1571, de 1855, e iniciar um trabalho de descrição deles – fundamental para o andamento da pesquisa e desdobramento de análises discursivas. A esse respeito, tenho em consideração de que as análises discursivas precisam ser amadurecidas em trabalhos futuros, sobretudo no âmbito do plano de trabalho em desenvolvimento – *Raça, criminalidade e nação: a escravidão na fronteira Brasil-Uruguai, vinculado ao projeto de pesquisa Loucura, raça, criminalidade: o alienismo no Brasil*, coordenado pelo professor Fábio Ramos Barbosa Filho, no *Darq - Grupo de Pesquisa Discurso e Arquivo* (UFRGS/CNPq). Fui, então, nessa nova visita ao APERS, acompanhada do professor Fábio e de dois colegas membros do referido Grupo de

Pesquisa¹¹. Em uma sexta-feira chuvosa, sem termos a mínima ideia de que se iniciava a maior enchente da história do Rio Grande do Sul, em um harmonioso e divertido trabalho coletivo, folheamos os manuscritos, esforçamo-nos para avançar na leitura e digitalizamos, página por página, aqueles preciosos documentos.

Após essa visita, em uma breve entrada no material, pude observar as descrições registradas no catálogo de processos-crime, tais como a vítima Fermina (solteira, preta, crioula, lavadeira), Processo nº 413, “alega ser liberta no tempo que residiu em Montevideú”. Ainda, “João Baptista de Oliveira [o réu] afirma que Fermina foi sua escrava de nome Laura, comprada por 200\$”. No Processo nº 1571, a vítima Custódia (11 a 13 anos), “supostamente batizada no Estado Oriental do Uruguai, seria uma escrava liberta”.

Vale dizer que pessoas consideradas “livres” no Uruguai são significadas como “escravas” no lado brasileiro da fronteira. Nesse caso, “escravo” funciona como uma categoria mais comercial do que subjetiva, como um produto, uma mercadoria a ser negociada. Em Lemos (2024, p. 13), em uma reflexão sobre *Fronteira, negro, escravidão: um discurso fundador do Rio Grande do Sul*, compreendi que “[...] os negros constituem a fronteira pela falta, pelo que não são significados, pela negação”. Ainda, “em termos de condições de produção há funcionamentos que não autorizam a substituição de negros/escravos por pessoa”. Desse modo, analisei que há “uma injunção a colocar os negros como força de trabalho (escravo), sobretudo na expansão de fronteiras”. Apesar disso,

[...] tanto o negro como o mestiço continuam produzindo efeitos de sentidos na constituição de um discurso fundador do Rio Grande do Sul e na produção de fronteiras.

¹¹ Pesquisa realizada em 26 de abril de 2024. Agradeço ao *Darq - Grupo de Pesquisa Discurso e Arquivo* (UFRGS/CNPq), de modo especial ao Fábio Ramos Barbosa Filho, Cristian Marques e Laura Boesing, por suas contribuições, interlocução e presença tão especial nesta pesquisa.

Ante o exposto, passo a propor algumas reflexões acerca de um conceito de fronteira tomado de um ponto de vista discursivo.

Notas para um conceito discursivo de fronteira

O propósito de construir uma teorização em torno da fronteira ou produzir um conceito de fronteira tomado do ponto de vista discursivo me convoca a fazer os necessários recuos. Portanto, para tal empreitada, tenho em consideração a produção intelectual do filósofo marxista Louis Althusser, interrogando-me, a princípio, sobre o que é um conceito e como ele se constrói.

Como o autor tão bem mostrou ao tratar a teoria de Marx como uma verdadeira ciência, é preciso, antes de tudo, tomar “[...] consciência do que implica a natureza de uma ciência, a constituição de uma ciência” (Althusser, 1967a, p. 22). Saber o que é uma ciência, para Althusser, é saber como ela se constitui:

[...] toda ciência é produzida por um imenso trabalho teórico específico, por uma prática teórica insubstituível, extremamente longa, árdua e difícil (Althusser, 1967a, p. 23).

Produzir o conceito do objeto “fronteira”, numa perspectiva discursiva, implica considerar que a

[...] produção de conhecimento em uma ciência dada é uma prática específica, que deve ser denominada prática teórica [...] distinta das outras práticas existentes (prática econômica, prática política, prática ideológica) (Althusser, 1967a, p. 24).

Ainda, com fundamento em Althusser (1967b), podemos dizer que o conhecimento da fronteira, enquanto objeto concreto, real e singular, não pode ser considerado um dado imediato, nem uma simples abstração. Além disso, as análises e a produção de conhecimento acerca desse objeto não devem se valer da *aplicação* de conceitos gerais a dados particulares. De outra maneira, e de acordo com o filósofo, entendo que o conhecimento da fronteira enquanto

esse objeto real, concreto, singular deve ser o resultado de todo um *processo* de produção de conhecimento (Althusser, 1967b).

Assumo, com Paul Henry (1992), que “[...] toda prática científica inscreve-se no processo de produção de conhecimento enquanto processo sem sujeito nem fim”, considerando que

[...] o lugar do conceito é o processo de produção do conhecimento enquanto processo histórico. Isso implica que não haja sujeito do conceito, que o conceito nunca esteja acabado e que ele não seja criado, mas construído em um processo de produção, isto é, de transformação (Henry, 1992, p. 184).

Nesse percurso, é preciso resistir às tentações do empirismo e criticar suas “evidências” ideológicas para se situar ao nível da *teoria*, de seus objetos formais-abstratos (Althusser, 1967b).

Diante do exposto e no intuito de investir na teorização de um conceito de fronteira na perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista, destaco que, em minha tese de doutorado (Lemos, 2019), a partir da mobilização de conceitos da AD, mais especificamente da perspectiva da área *Saber Urbano e Linguagem*, tomei como pressupostos basilares a definição do espaço, em particular, do *espaço de fronteira* como *espaço material (político-simbólico)* (Orlandi, 2001), e a *relação constitutiva entre sujeitos, sentidos e espaço* (Rodríguez-Alcalá, 2011). Com esse estudo, entendi que a fronteira se apresentava como um *espaço* que se constituía na dispersão, na incompletude, e assim também se constituíam a *língua* e os *sujeitos fronteiriços*. A pesquisa, então, conduziu para a seguinte definição do *espaço de fronteira*:

O *espaço de fronteira*, de nossa perspectiva, um espaço fluido não significado por um imaginário de unidade, produz sentidos de um deslimite e, assim como os sujeitos, significa-se na movência dos pertencimentos, num desenganche ou delinking, mostrando-nos que embora não haja uma coincidência entre uma fronteira “traçada” e outra fronteira “vvida” socialmente, o processo de produção do espaço de fronteira não se dá apenas como um gesto político-

jurídico, mas como um processo de produção de sentidos e sujeitos. (Lemos, 2019, p. 13).

Baseada na definição de *espaço de fronteira* a que cheguei com o desenvolvimento da tese, compreendo que pensar em um conceito de fronteira implica considerar que, tal como a língua, a fronteira se constitui na incompletude, está exposta ao equívoco, à falha. Há algo que escapa ao controle da língua, aquilo que se caracteriza no resto, nas lacunas, nas margens, ficando um resíduo que foge ao “controle” do *espaço de fronteira*, da língua de fronteira, dos sujeitos fronteirços, mas que, ao mesmo tempo, produz efeitos.

Por fim, conceituar a fronteira requer um esforço teórico que está apenas começando. Assim, sigo investigando a fronteira como um espaço impossível de controlar, impossível de conter. Uma fronteira que “vai sendo produzida no arquivo como espaço material contraditório e poroso”, que se constitui na “relação presença e ausência dos negros” (Lemos, 2024, p. 13), entre a liberdade e a escravidão, “entre o *legal* e o *ilegal*” (Lemos, 2022, p. 7); no invisível, no espaço fluido, na movência de sujeitos e de línguas, no deslimite.

Algumas considerações finais e outros questionamentos

Na tentativa de aprofundar uma teorização discursiva da fronteira, colocando em diálogo trabalhos anteriores com o presente estudo, fui conduzida a outras reflexões: de um lado da fronteira, a legislação uruguaia, o “solo livre”, pessoas livres; de outro lado, a legislação brasileira, o escravo, a escravidão. Em outras palavras, a fronteira vai sendo significada como um limiar entre a liberdade e a escravidão e vai, então, operando pela disjunção de sujeitos e espaços.

Saliento, portanto, a importância de seguir estudando esse limiar entre um espaço onde há pessoas vivendo, significando-se e sendo significadas como sujeitos livres; e um espaço onde há pessoas não significadas como sujeitos, mas como escravos,

produtos, mercadorias. Em outras palavras, juridicamente, um escravo brasileiro não era significado como cidadão brasileiro.

Como as questões de nação e de nacionalidade estão postas nessas tensões de fronteira, quando, por exemplo, tem-se uma pessoa batizada no Estado Oriental do Uruguai, que já havia sido batizada no Brasil? Tem-se processos-crime envolvendo uruguaios, mas julgados no Brasil?

Por fim, considero que muitas questões ficaram em suspenso na reflexão apresentada, que podem (ou não) representar uma porta de entrada a futuros trabalhos, especialmente no que se refere à conceitualização da fronteira na tensão entre fronteiras legislativas, jurídicas, imaginárias, nesse período específico do século XIX (1842-1888), em que o Uruguai já havia abolido a escravidão e o Brasil ainda não.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Marxismo, ciência e ideologia*. In: **Marxismo segundo Althusser**. São Paulo: Sinal - Editora e Distribuidora, 1967a.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre o trabalho teórico**. Lisboa: Editorial Presença, 1967b.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. **#Linguística** - Blogs de Ciência da Unicamp. Egressos de Destaque. EP06 Parte 1: Fábio Ramos Barbosa Filho (UFRGS) - Análise do Discurso. YouTube, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4-NDeGaHag>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. **O discurso antiafricano na Bahia do século XIX**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 270 p.

BARRETTO DE SÁ, Gabriela. **O crime de reduzir pessoa livre à escravidão nas casas de morada da justiça no Rio Grande do Sul (1835-1874)**. 2014. 200 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Ed. da USP, 2022.

HENRY, Paul. O sujeito e o significante. *In: A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. p. 155-201.

LEMOS, Marilene Aparecida. ¿Está cerrada la frontera o pasa algo? línguas de fronteira e o cotidiano da fronteira Brasil/Argentina em tempos de pandemia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 64, n. 00, p. e022027, 2022.

LEMOS, Marilene Aparecida. **Entre espaços, sujeitos e línguas: a produção da fronteira em Dionísio Cerqueira-SC, Barracão-PR (Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina) nos relatos de viagens**. 211 p. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

LEMOS, Marilene Aparecida. *Eu passo pelos carreiros tranquilo: notas para um conceito discursivo de fronteira*. 2023. No prelo.

LEMOS, Marilene Aparecida. *Fronteira, negro, escravidão: um discurso fundador do Rio Grande do Sul*. 2024. No prelo.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; GRINBERG, Keila. O crime de redução de pessoa livre à escravidão no Brasil oitocentista. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 13, p. 1-21, 2021.

ORLANDI, Eni P. A cidade como espaço político-simbólico: textualização e sentido público. *In: _____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001. p.185-214.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. **Documentos da escravidão: processos crime: o escravo como vítima ou réu**. Coordenação Bruno Stelmach Pessi e Graziela Souza

e Silva. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2010.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Discurso e cidade: a linguagem e a construção da “evidência do mundo”. *In*: RODRIGUES, E. A. *et al.* (Org.). **Análise de discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 243-258.

Memoria escrita de las lenguas europeas en Misiones: escenas escolares de inmigración

Alejandro Di Iorio (UNaM)

Introducción

En la compleja cartografía lingüística misionera, la presencia de las lenguas de inmigración europea en el territorio, ocupan un capítulo de suma relevancia histórica para los estudios glotopolíticos locales. En el presente, es posible evidenciar una diversidad de situaciones que nos muestran la *desigual* presencia de las lenguas de origen de los distintos grupos: desde el casi total abandono como el caso de la comunidad nórdica (suecos, daneses, finlandeses), la presencia de formas vestigiales¹ en espacios íntimos y familiares como el caso del ucraniano, o en cambio, la mayor vitalidad que presenta el alemán en algunas localidades del territorio provincial.

Frente a la histórica presencia de lenguas regionales como el portugués y el guaraní en el territorio misionero y la composición mestiza-criolla de la población hablante, la irrupción de los contingentes inmigratorios europeos a principios del siglo pasado, establece una nueva configuración en el singular mapa intercultural y heteroglósico que actualmente presenta nuestra Provincia. Sin embargo, las experiencias sociales diversas, las improntas culturales de cada uno de los grupos en un nuevo espacio nacional, junto a la intervención del Estado a través de la presencia conflictiva y tensa de la lengua oficial, obligó a estos grupos a adoptar diversas estrategias glotopolíticas con sus

¹ Marcela Wintoniuk: *Persistencias y discontinuidades de la lengua ucraniana en Misiones* Tesis de Licenciatura en Letras. FH y Cs. Ss. UNaM (Inédita)

respectivas lenguas de origen, las que parcialmente se dejan inferir en las memorias escritas que componen nuestro corpus de trabajo.

En efecto, el trabajo emprendido hace algunos años en nuestro proyecto de investigación² nos deja entrever en algunas de sus conclusiones, la complejidad de los procesos en juego y el parcial desconocimiento de la amplitud y de las formas en que se fue configurando históricamente parte de la dinámica heteroglósica que la región actualmente presenta. Una de las formas de abordar tales problemas es a partir de diversos materiales de archivo³, a partir de ello, la labor analítica de la investigación ha intentado a través de un corpus discursivo de memorias escritas de inmigrantes y descendientes dar cuenta de tal conformación. Estos relatos que no poseen una voluntad historiográfica determinada, pero sí cumplen una *función histórica* (De Certeau, 2006), recogen en su conjunto las anécdotas, los itinerarios, las historias de la estancia de los diversos grupos inmigrantes, y entre ellas, se destacan como parte de esa experiencia social compartida, las relaciones complejas y tensas entre las diversas lenguas de origen y el español como lengua oficial del Estado.

Estas relaciones aparecen tematizadas de distinto modo y con diversos alcances en lo que denominamos como *Escenas glotopolíticas de inmigración*⁴, categoría semiótica y discursiva, que

² Proyecto de investigación: *Relaciones Glotopolíticas y Discursos Sociales* (Etapa I y II) Finalizado. Programa de Semiótica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

³Textos escritos que no han sido obtenidos a partir de experiencias diseñadas por el investigador o propuestos al analista por otro profesional o por un particular con objetivos ya determinados, sino que se seleccionan entre aquellos que ha sido o son susceptibles de ser conservados gracias a variados mecanismos sociales e institucionales que los constituyen en “documentos”. (Arnoux; 2006; pág. 9).

⁴ “Algunas de esas interacciones devienen para el analista escenas glotopolíticas, particularmente aquellas en las que las lenguas o las políticas lingüísticas son tematizadas u ocupan un lugar central. ¿Cuándo el investigador las aborda como tales? ¿Cuándo adopta un punto de vista glotopolítico respecto de una interacción? Cuando infiere a través de ellas -y en relación, por ejemplo, con las opciones lingüísticas, la articulación con aspectos del contexto inmediato o los

constituyó un punto de anclaje para el análisis en tanto permitió delimitar momentos singulares de los relatos memoriosos en los que la “cuestión lingüística” irrumpe de modo contingente a través de algún comentario u anécdota. A partir de ellas, es posible evidenciar la tensión dialógica dada por el plurilingüismo, y leer a través de la mirada de los propios protagonistas, las relaciones de sentido social puestas en juego, los imaginarios que muestran en su devenir histórico diversas valoraciones sobre las lenguas, roces y conflictos con los otros, relaciones identitarias múltiples, modos de resolver las dificultades de comunicación etc., que dejan entrever la singularidad de la con-vivencia en un espacio de lenguas y culturas en contacto.

En este sentido, también debemos destacar, que las referencias sobre la cuestión lingüística que se expresan en estos textos ocupan dispares lugares, aunque en ninguno de ellos aparece un desarrollo temático amplio y explícito. Por el contrario, en los relatos memoriosos de inmigración, las referencias sobre la/s lengua/s aparecen como menciones intermitentes, alusiones contingentes en el devenir de acontecimientos y hechos cotidianos que ocupan un plano de mayor relevancia narrativa, lo que constituyó un verdadero problema metodológico para nuestro análisis.

Por tal razón, comenzamos a conjeturar que la orientación memoriosa que singulariza estos textos, parece ya haber reelaborado el lugar de las lenguas de origen, y más allá de las alusiones directas sobre las tensiones de estos procesos, seguimos los pasos de interlocuciones, de prácticas comunicativas que se reconocen, se dan por *supuestas* o se eluden. Por ello, sostenemos que la discursividad memoriosa de inmigración emerge ya

gestos metapragmáticos- situaciones de conflicto propias de un determinado momento histórico motivadas por cambios en las relaciones de poder, transformaciones económicas, políticas y/o tecnológicas o la aparición en la esfera pública de nuevos actores. Las escenas glotopolíticas irrumpen alterando en cierta medida lo aceptado o las rutinas comunicativas y obligan a una actividad interpretativa que dé cuenta del efecto de anomalía que generan” (Arnoux; 2014; pág. 10).

interdictada por los efectos perdurables en el devenir histórico de las comunidades del dispositivo *bio-gloto-político* (Foucault, 2011) llevado adelante por el Estado en los Territorios Nacionales⁵.

Tal iniciativa de intervención se llevó adelante principalmente a través del proceso de escolarización de la población infantil, y consistió en la puesta en funcionamiento de un conjunto de procedimientos de control y regulación (Foucault, 1970) de las prácticas lingüísticas y discursivas en dichos espacios de enseñanza. Prohibiciones explícitas, censuras, señalamientos de extranjería etc. constituyeron el andamiaje simbólico y práctico con el fin último de silenciar e invisibilizar las lenguas de inmigración (reemplazo) y de imponer el uso del español en los espacios públicos de interlocución social.

Memorias, Escenas, espacios de interlocución social

Si tenemos en cuenta que toda narración es en realidad un relato de viaje, una práctica del espacio, que supone el efecto de diversos recorridos y desplazamientos (De Certeau, 2000), las memorias de inmigración convierten esa metáfora en realidad en múltiples sentidos. En tanto, muestran en su devenir narrativo los diversos tránsitos, travesías e itinerarios por territorios desconocidos y extraños, paradas momentáneas o extensas de los diversos grupos de inmigración en sus desplazamientos desde sus países de origen hasta asentarse finalmente luego de muchas peripecias y contratiempos, en nuestro territorio.

Pero, además una diferencia que marca la singularidad de esta discursividad memoriosa es su carácter *fundacional* (Orlandi, 2003). Son estos textos los relatos de la gesta colonizadora, los autores de un imaginario sobre la colonización con un fuerte sentido épico que perdura en la memoria social de las comunidades

⁵ Misiones se constituye en Territorio Nacional en 1882 y va a depender del poder ejecutivo nacional con su propio andamiaje jurídico y administrativo hasta su provincialización definitiva en 1953.

y sus descendientes, ya que re-presentan doblemente la creación y recreación de nuevos "lugares", la transformación de un espacio como extensión indefinida (la selva, el monte etc.,) en lugares habitables, en nuevos territorios. Los relatos memoriosos de inmigración delimitan, con-forman espacios y trazan nuevas fronteras en distintos órdenes simbólicos en la apropiación del nuevo territorio.

En este sentido, son las escenas las que delimitan momentos discursivos que remiten a diversas situaciones de vida social, a experiencias individuales y colectivas que son re-memoradas y se emplazan en algún espacio de interlocución determinado. De este modo, hemos delimitado diversos espacios dialógicos de carácter socio-semióticos en el que las escenas se localizan: a) el universo de lo *íntimo familiar*: lugar que muestra básicamente la distinción entre un orden privado y lo ajeno y en el cual aparecen referencias sobre decisiones acerca de la enseñanza/yo aprendizaje de la lengua materna. En segundo término, el *diálogo vecinal*: donde se dirimen los límites propios de la comunidad de origen o pertenencia y otros grupos sociales, por ejemplo, otras comunidades inmigrantes o poblaciones locales. Por último, lo *público comunitario* espacio en el que hace su aparición el Estado Nación a través de algunos de sus dispositivos burocráticos administrativos (seguridad, salud, educación, justicia etc.). En este último se ponen en tensión las pertenencias nacionales, las atribuciones identitarias y la presencia hegemónica de la lengua oficial (Camblong, 2005, p. 32).

Escenas escolares, el español en conflicto

Las escenas escolares se encuentran presentes con relativa frecuencia en las distintas memorias de las comunidades de inmigración (nórdicos, eslavos, germanos etc.) en tanto significan una experiencia biográfica de vital importancia para los autores, tanto inmigrantes como sus descendientes. Estas son rememoradas de distintos modos de acuerdo a la intensidad de las situaciones

vividas. En sentido amplio, tales experiencias van a dejar profundas huellas en la memoria de los mismos, ya que suponen el primer acercamiento en muchos casos intimidatorio y conflictivo con la lengua oficial del país que los recibe.

Desde nuestra perspectiva estas escenas asumen un significativo valor glotopolítico e histórico ya que dan a conocer desde múltiples perspectivas por los propios protagonistas, algo de lo cual no se hablaba y que estaba oculto a la mirada de los extraños, como son las aulas escolares. Allí, tenía lugar una experiencia lingüística singular, esto es, el modo en que se enseñaba la lengua oficial a los hijos de los inmigrantes que desconocían por completo el idioma. En tal sentido, también disponemos de muchas memorias donde se omite deliberadamente hablar sobre la experiencia escolar y sobre cómo aprendieron a hablar, y luego a leer y escribir en español, ya que tales experiencias guardan todavía en la memoria social un fuerte contenido traumático.

Ahora bien, en estos relatos memoriosos, junto con las situaciones vividas por los protagonistas en las aulas, se precisan también referencias concretas sobre la aparición de las escuelas en las nacientes colonias. La creación de las mismas constituía uno de los acontecimientos más importantes en la vida de las comunidades de origen. Luego del asentamiento, (momento crítico de la llegada) y una vez que se lograban establecer las condiciones mínimas de vida, se promueve la aparición de los primeros establecimientos educativos. En términos generales, la creación de escuelas de enseñanza pública se lograba luego de extensas y burocráticas gestiones a pedido de los mismos colonos, los cuales además eran quienes construían con el esfuerzo colectivo los propios establecimientos. En contrapartida, el Estado se comprometía a enviar un maestro y el material pedagógico necesario básicamente para la enseñanza de la lectura y la escritura en español.

A modo de muestra, ponemos en consideración para el análisis tres escenas escolares pertenecientes a nuestro corpus sobre la comunidad germana. Estas tienen en común que refieren al

período histórico fundacional de algunas de las colonias germanas que se establecieron en la segunda década del siglo pasado tanto en la zona del Alto Paraná, *Puerto Rico* (1919), *Montecarlo* (1920) etc. como también la zona del Alto Uruguay en el este misionero, en este caso, la *Colonia 25 de Mayo* (1933).

a- Un caso interesante de destacar es la *Mujer pionera* (2003), texto que recoge diversos testimonios y memorias de pioneros y descendientes de la colonización germana en Misiones. Son las mujeres inmigrantes las que narran sus recuerdos y su propia mirada sobre los comienzos. Estos relatos son de un enorme valor histórico, ya que suponen las voces femeninas muchas veces silenciadas y relegadas del reconocimiento histórico, frente a presencia casi excluyente de las memorias escritas por los hombres. Tal es el caso de las *memorias* de Emilia Bischoff testigo privilegiada que narra algunos de los momentos iniciales de la radicación de los primeros colonos "alemanes-brasileños" en la colonia Montecarlo en el Alto Paraná misionero.

La primera escuela:

(1) El 22 de septiembre de 1922, se formó una escuela N° 132, cerca del arroyo bonito, donde estaba la antigua gendarmería- hoy escuela de frontera, que se quemó en abril de 1958. Yo no pude asistir porque no tenía 6 años cumplidos, recién lo hice en 1923. Se enseñaba a leer y escribir el castellano. Entré a la escuela con gran miedo, porque no comprendía el castellano y los otros chicos del año anterior ya sabían un poco. Para ir a la escuela yo tenía un par de zapatillas, que cuando venía a casa tenía que lavarlos con marlos de maíz, para que estén limpios para el otro día. Pero pronto me ambienté, íbamos por la picada en grupos, siempre se esperaba a los demás y nadie quería ser el último, porque decían que el tigre siempre se lleva al de atrás, pero no pasó nada. En la escuela no se debía hablar el alemán para aprender el castellano y más de una vez estuve de plantón por hablar el alemán. Pero pronto aprendí a conocer a la bandera argentina, a quererla y respetarla. Yo era una chica grande cuando supe cómo era la bandera brasileña. En la escuela en los primeros años sólo había un alumno criollo, que años más tarde vivía en el asilo de ancianos y

falleció en 1999. En los años 1923 y 1924 llegaron muchos inmigrantes alemanes y los chicos venían a la escuela. (p. 50-51)

Testigo presencial de aquellos sucesos, el relato en primera persona, dota a lo narrado de un carácter marcadamente testimonial, marca discursiva que evidenciamos como aspecto singular de nuestro corpus de trabajo. La escena escolar es uno de los momentos de mayor intensidad emotiva, ya que la memoria se desplaza desde el presente del recuerdo hacia el pasado lejano de la infancia vivida. En tales coordenadas cronotópicas, la misma se instala y sitúa el emplazamiento originario de la escuela en un momento preciso y los posteriores avatares en décadas siguientes. Tal espacialización de la memoria da lugar al relato de lo vivido por la protagonista en el ingreso escolar y el tópico excluyente sobre el que gira lo narrado es la lengua. En efecto, es la enseñanza de la lengua oficial (el castellano), el modo de irrupción del Estado (lo público) en la vida de las recientes colonias y en particular en la vida de los recién llegados.

Es la escuela como espacio simbólico donde se perciben los primeros roces y tensiones en torno a las prácticas lingüísticas de los sujetos inmigrantes, ya que su ingreso no sólo significa el deber de aprender una lengua ajena como condición de nueva ciudadanía, sino que y al mismo tiempo, se suscita la obligación de abandonar (por lo menos en ese espacio particular) la práctica de la propia. Es en el devenir narrativo de la memoria que se introduce un argumento explicativo que da cuenta de esta situación: "*en la escuela no se debía hablar el alemán para aprender el castellano*". Sin saberlo, y dando cuenta de aquella prohibición, la protagonista repite un argumento polémico que perdura todavía en el imaginario escolar: era necesario reemplazar la lengua extranjera (abandonar su uso) para que pueda aprenderse adecuadamente el español. De este modo, el Estado exige de modo imperativo, dejar de hablar la lengua familiar (el alemán) como condición de eficacia del aprendizaje del español.

A continuación, y dentro del mismo argumento explicativo, se deja en suspenso la referencia sobre las dificultades iniciales con la lengua, para concluir: *"Pero pronto aprendí a conocer a la bandera argentina, a quererla y respetarla"*. En esta afirmación queda como elemento presupuesto una significativa asociación: a través del aprendizaje del español aprendió a conocer los símbolos patrios del nuevo espacio nacional. Esta conexión lejos de ser fortuita, supuso una constante en la política educativa y en particular como parte de la planificación glotopolítica del Estado-Nación en todas las escuelas del país, y su implementación de manera más contundente en los territorios nacionales de frontera. A partir de la enseñanza de la lengua se iniciaba además el proceso de nacionalización de los diversos grupos arribados al país. Esa fue la principal tarea escolar en aquellos años: la enseñanza de la lengua del Estado era el paso necesario para "argentinizar" a la reciente y cada vez más numerosa población extranjera.

Finalmente, la escena concluye con otro aspecto significativo de la heterogénea composición de grupos y lenguas en el territorio misionero, por un lado, la mención casi curiosa de un *"único alumno criollo"*, lo que da cuenta de la mayoría de población extranjera de origen europeo en relación con la población local en los comienzos de la colonia. Esto sin dudas, reforzó posteriormente la presencia identitaria y la permanencia de la lengua alemana en la comunidad. Por otro, aparece un indicio importante como elemento no dicho que hace recordar a la protagonista su condición de extranjería en su doble filiación de nacionalidad: *Yo era una chica grande cuando supe cómo era la bandera brasileña*. Lo que no se nombra es la estancia previa en Brasil del grupo de pertenencia de la protagonista.

Esta conjetura se ve reforzada ciertamente con la afirmación de un dato histórico: *"En los años 1923 y 1924 llegaron muchos inmigrantes alemanes y los chicos venían a la escuela"*. Aquí se establece la clara diferencia entre un "nosotros" tácito referido a los alemanes-brasileños, llegados primeramente del Brasil de la mano del colonizador Carlos Culmey frente a los "otros" dentro de la propia

comunidad germana, es decir, aquellos inmigrantes alemanes venidos directamente de Alemania, llegados en los años siguientes también bajo la supervisión del mismo empresario alemán.

b- Otro de los textos donde también nos encontramos con una escena escolar es *Crónica de 25 de Mayo*, (1998) de Roberto Wabeke, el cual recoge los hechos más trascendentes de la colonia desde su fundación hasta el presente de la misma. Dicho texto en su dimensión genérica se encuentra más cercano a la crónica histórica que al relato biográfico, con un modo episódico de presentar los acontecimientos más significativos. En el mismo, el autor, descendiente de los primeros pobladores germano brasileños que se asientan en el centro-este del territorio misionero (Zona del Alto Uruguay), recoge a través de diversas fuentes, algunos testimonios, como el relato que presentamos a continuación sobre la inauguración de la primera escuela de la colonia:

La primera escuela (abril de 1938)

(2) Se cuenta de ese primer día de la clase, que luego del tañido de la campana- una vieja asada -, los 42 alumnos ingresaron a las aulas; allí Don Victorio se dirigió a sus alumnos hablándoles en castellano por supuesto. Todos quedaron sin decir palabras pues nadie entendía el idioma. Cardozo se puso a llorar frente a sus alumnos por la imposibilidad de poder comunicarse con ellos. A manera de consuelo se acercó Albino Zerbín, uno de los mayorcitos del grupo, le dijo que él hablaba dos idiomas: portugués y alemán y que se ofrecía para servirle de enlace o intérprete. El maestro aceptó el ofrecimiento del niño Albino, así que de ahí en más comenzó el difícil traspaso de los tres idiomas. Cardozo le decía a Zerbín las palabras en portugués y en castellano, este último las transmitía a sus compañeros en alemán y castellano. Así aprendieron el idioma los hijos de nuestros pioneros. Veamos un ejemplo “yanela es ventana le decía Cardozo y Albino le transmitía a sus compañeros “fenster es ventana” (p. 46)

Esta escena presenta para el análisis algunos elementos significativos que contrastan en algún sentido la experiencia narrada en el texto anterior. En este caso, el autor no participa de la escena relatada, tan sólo asume la voz colectiva del “*se cuenta*”, para referirse a los acontecimientos narrados que pertenecen a la memoria de la comunidad. La escena muestra inicialmente una experiencia habitual en las escuelas misioneras: el problema de la comunicación. En efecto, era común en la creación de las primeras escuelas que el maestro por lo general venido de alguna otra provincia, se encontrara con la población de alumnos que hablaron en su totalidad otra lengua distinta del español: “*Allí Don Victorio se dirigió a sus alumnos hablándoles en castellano, por supuesto*”. Esta última expresión da por sentado que el único modo posible de dirigirse a los alumnos era y debía ser en idioma oficial

En este sentido, frente a la dificultad de la comunicación y el mutismo grupal aparece de modo contingente la posibilidad de la *inter-traducción lingüística*, como forma de salvar las distancias de la comprensión. Es uno de los niños que habla dos idiomas el alemán y el portugués, el que se ofrece como traductor. Esto, por un lado, delata otra vez la doble filiación identitaria del grupo de pertenencia de los nuevos alumnos: alemanes brasileños venidos a la Argentina previa estancia de casi medio siglo en el país vecino. Además, es posible inferir una situación lingüística particular: el lugar del portugués que aparece aquí funcionando como lengua intermediaria, es decir como lengua vehicular en relación con el español que permite salvar la comunicación frente a una tercera lengua más distante de ambas como el alemán.

Esta experiencia lingüística del portugués que irrumpe como un hecho contingente en realidad fue algo mucho más frecuente de lo que podría pensarse, era posiblemente una práctica extendida en el territorio, tanto por algunos de los grupos inmigrantes (suecos, eslavos, germanos) que habían hecho su paso previo por Brasil antes de su llegada a la Argentina, como por su uso extensivo registrado históricamente en los intercambios cotidianos de las poblaciones fronterizas antes de la llegada de los contingentes

Europeos. Tal vez esto mismo explique de algún modo la vital presencia de esa lengua en nuestra provincia. Asimismo, esta singular función social de intermediación del portugués pone en cuestión el argumento sobre el paso directo, sin escalas previas, de algunas lenguas de inmigración hacia el español.

Finalmente, la situación narrada sincera con cierta ingenuidad una experiencia muy común dentro del universo escolar, aunque nunca confesada por la sanción de la autoridad educativa que podría sobrevenir: la necesidad de los docentes de aprender la lengua de uso del otro, aunque más no fuese en su forma *sesquilingue* para poder establecer una comunicación mínima, al mismo tiempo que desnuda la necesidad de la traducción como forma de mediación comunicativa. La escena muestra, en síntesis, lo que no debía hacerse pero que efectivamente se hacía para llevar adelante la tarea de la enseñanza del español.

c- La última escena que ponemos a consideración pertenece a *Memorias de Puerto Rico*, (1999) de Benno Rekziegel, descendiente en segunda generación de los inmigrantes Germano-brasileños que se instalaron en la reciente *Colonia Puerto Rico* (1919) de iniciativa privada en el *Alto Paraná* misionero. El texto se presenta como una “recopilación de hechos y acontecimientos producidos desde los albores de Puerto Rico hasta la actualidad”. Este texto también se encuentra más próximo de la crónica histórica que al relato biográfico, organizada en apartados y narrada en tercera persona. La obra procura un rescate de los pormenores del comienzo de la colonia con la llegada de las primeras familias germano brasileñas a la zona del Alto Paraná y su posterior asentamiento.

Idioma

(3) Al crearse en el año 1922 la Escuela Nacional N° 114 los maestros y alumnos se encontraron frente a un verdadero “problema” por el idioma. Los maestros, a excepción de la directora, desconocían el idioma alemán y los chicos, casi en su totalidad, ignoraban el habla castellana; pero este inconveniente se fue solucionando

paulatinamente, gracias a la paciencia y dedicación de los maestros. No obstante, lo aprendido en la escuela, en la casa, se seguía hablando únicamente en alemán (dialecto); con una ventaja por un lado porque gracias a este sistema se conservó el idioma materno, conociéndose dos, pero la desventaja la tuvieron los padres, muchos de los cuales no llegaron a hablar el español aún después de 40 y 50 años de permanencia en el país. Cabe desmentir aquí ciertos desacuerdos o desprecios entre “gringos” y criollos o “negros” como se solían tildar entre unos y otros. Puede haber ocurrido en algunos casos; pero por regla general debemos decir que se complementaban recíprocamente entre sí, dando y recibiendo trabajo. En muchos casos esto se testifica con el hecho de que los gringos aprendieron el guaraní y los criollos el alemán, aunque más no fuera que lo esencial de ambas lenguas. (p. 110)

Esta escena presenta para nosotros una complejidad mayor, ya que anuda de algún modo diversas situaciones de la vida social con un denominador común: la lengua. Lo que aparece tematizado desde el título, es la incidencia conflictiva del español en la vida de las nuevas comunidades. La primera escala de esta escena narrativa pone el foco en la escuela como espacio social de conflicto lingüístico: *“Los maestros, a excepción de la directora, desconocían el idioma alemán y los chicos, casi en su totalidad, ignoraban el habla castellana”*. Las dificultades por la comunicación se presentan en la mutua incomprensión de los maestros y los alumnos ya que ambos hablan lenguas diferentes. Sobre el modo en que fue resuelto no nos ofrece ningún indicio sobre lo que acontecía en el interior del aula. La explicación sólo se apoya en el voluntarismo y la “paciencia” de los maestros para dar a entender que los niños finalmente fueron aprendiendo el español luego de un lapso indeterminado de tiempo.

Luego con el hilo puesto en el idioma, el autor se desplaza de la escena escolar hacia el ámbito familiar hogareño. En este, el aprendizaje del español por parte de los niños en la escuela se opone a lo que acontece en el interior de los hogares familiares. En

los mismos se continúa hablando el alemán y el español queda afuera del ámbito hogareño.

De tal manera se instaura la separación de dominios de uso lingüístico con efecto diglósico, producida por el lento avance del español en la vida de la Colonia por la incidencia del Estado a través de la escolarización y en particular con el aprendizaje de la lengua oficial por parte de los descendientes de los pioneros. Comienza así el lento proceso de delimitación de los espacios de interlocución, y, por ende, un obligado reparto funcional de las lenguas en tensión. Con esta situación se inicia también un proceso de retraimiento de las distintas lenguas de origen (incluido el alemán en sus distintas variedades). En la misma medida en que crece la presencia de la lengua oficial con sus instituciones legitimadas por el Estado en la vida pública de las comunidades, la lengua de inmigración se transforma lentamente en una lengua *vernácula familiar* encontrando su lugar estable en el espacio de lo íntimo familiar y en algunos espacios compartidos de lo comunitario-étnico (clubes, asociaciones, Iglesias etc.). Esta es una de las razones históricas que explican su pervivencia presente en muchos espacios rurales de la provincia que sostienen la enseñanza intergeneracional del alemán en las casas, asegurando potencialmente su continuidad en el tiempo.

A modo de conclusión

En este acotado planteo que hemos realizado en torno a las escenas escolares de inmigración, debemos destacar que nuestro trabajo aún en proceso sólo nos permite realizar conclusiones parciales en torno a los procesos estudiados, ya que las condiciones fragmentarias de nuestro archivo sólo permiten recoger indicios y formular algunas hipótesis interpretativas de carácter acotado. Sin embargo, es posible evidenciar a partir del análisis de las escenas memoriosas dos aspectos de relevancia o interés glotopolítico que pueden ser formulados.

Por un lado, a través de las escenas escolares podemos observar la poderosa intervención del dispositivo escolar en la vida pública de las incipientes colonias a través de la enseñanza del español como lengua oficial, desplazando de la vida pública el uso de las diversas lenguas de origen (en este caso el alemán) a otros espacios de interlocución social reconfigurando el repertorio lingüístico de las comunidades locales en términos funcionales y simbólicos.

En segundo lugar, también fue posible reconocer una tendencia de orientación glotopolítica en relación a las prácticas comunicativas de los sujetos inmigrantes en la esfera escolar. Entre ellas, se encuentran con mayor frecuencia la *inter-traducción* lingüística como una de las tácticas contingentes de intercomunicación extendidas en las prácticas lingüísticas cotidianas de los contingentes inmigratorios europeos que se fueron instalando a comienzos del siglo pasado en nuestro territorio frente al desafío de la comunicación intercultural.

Referencias

A. A. V. V. **La colonización Alemana en Misiones**. La mujer pionera. Posadas: Libros de la Región, 2003.

ARNOUX, Elvira. "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica". en: Lenka Zajícová y Radim Zámeč (Eds.). **Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales**. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.

ARNOUX, Elvira. **Análisis del discurso**. Modos de abordar materiales de archivo. Santiago: Arcos Editor, 2006.

BELASTEGUI, Horacio M. **Los colonos de Misiones**. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones, 2006.

BENNO, Rekiegel. **Memorias de Puerto Rico**. Edición de Autor. Puerto Rico: Misiones, 1999.

CALVET Jean Louis. **Las Políticas lingüísticas**. Edicial. 1997

CAMBLONG, Ana María. **Alfabetización semiótica en las fronteras**. Vol. I *Dinámica de las significaciones y el sentido*. Editorial Universitaria. Posadas Misiones, 2012.

CAMBLONG, Ana María. Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones. UNaM. Ministerio de Cultura y Educación. Posadas. 2005

DE CERTEAU, Michel. **La escritura de la historia**. México D. F.: Universidad Iberoamericana, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano**. México D. F.: Universidad Iberoamericana, 2000.

DI TULLIO, A **Políticas lingüísticas e inmigración**. El caso argentino. Eudeba. Bs As 2010

FOUCAULT, M. **El orden del Discurso**. Buenos Aires: Tusquets Editores, 2005.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población**: Curso en el Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Fragmentos del corpus utilizado (comunidad germana)

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Indicios**: morfología e historia. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.

PAYER, M. O. **Memória da língua: Imigração e nacionalidades**. São Paulo: Editora Escuta, 2006.

PUCCINELLI, ORLANDI E. **Discurso fundador**. *A formacao Do País e a Construcao da identidade Nacional*. Pontes Editores, 2003.

SALVADOR, C. **Fundadores en Tierra Colorada**. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones, 2006.

VOLOSHINOV, Valentín: "El discurso en la vida y el discurso en el arte", en **Freudismo. Un bosquejo crítico**. Bs As. Paidós. 1999

WABECKE, Rodolfo. **Reseña histórica de 25 de Mayo**. Posadas: Ed. Universitaria de Misiones, 1998.

Seção 4

Políticas linguísticas

Políticas lingüísticas

Educador-Puente: reflexões sobre a formação de professores de línguas na fronteira Brasil/Argentina

Angelise Fagundes (UFFS)

Marcus V. L. Fontana (UFFS)

Emanuele Krewer (UFFS/CL - PPGL/UFSM)

Raquel Ferraz Ramos (PPGL/UFSM)

Introdução

Somos habitantes *de las fronteras* (Camblong, 2014). Em muitos sentidos, vivemos diariamente estas demarcações. Como moradores da região missioneira do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, estamos em território fronteiriço geográfica e historicamente. Para além destes limites, estamos imersos em uma zona plural em termos identitários, culturais e linguísticos. Para nós, que assentamos nossas esperanças na região, as fronteiras nos atravessam e nos constituem. Nesse sentido, vale recordar os versos de Octavio Paz, que nos ajudam a expressar as relações estabelecidas neste *entrelugar* (Bhabha, 1998):

para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros
(Octavio Paz, 1995)

As Missões do Rio Grande do Sul (e a de nossos *hermanos argentinos* também) são marcadas por diferentes sotaques e formas de estar e viver o mundo, heranças culturais e linguísticas daqueles que por aqui estiveram e/ou firmaram suas raízes. Ainda que, hoje,

circule a língua portuguesa brasileira¹ nessa região como língua majoritária, transitam também o guarani, o espanhol, algumas variantes de alemão e polonês, e o russo como línguas de herança - sem contar as línguas chegadas recentemente com os novos processos imigratórios. Esse retrato plural fronteiriço cheio de sentidos e vivências comuns que abarca ambos os lados do rio Uruguai nos permite perceber, de maneira semelhante a Aldyr Garcia Schlee refletindo sobre sua fronteira Brasil-Uruguai, que “[a]qui há uma terra só, há só uma gente, seja do lado de cá, seja do lado de lá” (Schlee, 1984, p. 6).

E é nesse território comum, de compartilhamentos, mas também de disputas, de limites e transposições, de múltiplas vozes e sentidos, que pensamos na formação de professores de línguas na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo (UFFS/CL). Ao considerarmos essa formação a partir de uma perspectiva política e crítica, como um território de fronteiras (Fagundes; 2018; Fagundes; Fontana, 2020) e, portanto, intercultural, plural e de embates, parece-nos oportuno, desde o primeiro momento desta escritura, manifestar que compreendemos que todas as reflexões e articulações em prol dessa formação devem ser construídas pensando o professor como agente político-linguístico. Consequentemente, precisamos vê-lo como um dos atores responsáveis pela compreensão e pelo cultivo da pluralidade linguístico-discursiva.

Para refletir sobre a formação docente e sobre os papéis dos educadores no espaço geográfico de nosso interesse, começamos por debater o político e o linguístico como dinâmicas de poder e sentidos na fronteira Brasil/Argentina, para, em seguida, abordar os papéis do professor de línguas como agente político-linguístico.

¹ Quando nos referimos, neste texto, à língua portuguesa brasileira ou simplesmente ao brasileiro, pensamos nesses termos como sinônimos do conceito de “português brasileiro” de Bagno, ou seja, “uma língua plena, autônoma, que deve se orientar por seus próprios princípios de funcionamento e não por uma tradição gramatical voltada exclusivamente para o português europeu literário antigo” (Bagno, 2012, p. 14).

Nesse viés, damos ênfase ao ensino de espanhol, nossa área de atuação, e sua relevância no contexto missionário, sem jamais desconsiderar a importância das tantas outras línguas que circulam na região. Finalmente, pensando na formação do docente de línguas nesse espaço, na circulação das línguas e no encontro de culturas, trazemos o conceito de *educador-puente*.

O político e o linguístico: dinâmicas de poder e sentidos na fronteira Brasil/Argentina

A definição das fronteiras geopolíticas são fruto da disputa, presença e ordenamento de um Estado-Nação que, com seu território demarcado, cria mecanismos para que seus habitantes se identifiquem com o lugar e com os sentidos que pretendem dar. Para tanto, entre outras coisas, o Estado cria uma bandeira, compõe um hino e determina uma língua como oficial.

De acordo com dados das Nações Unidas (ONU), há cerca de 195 países no mundo. Destes, pouco mais de $\frac{1}{3}$ registram outras línguas como cooficiais, como é o caso do Brasil (ainda que grande parte de sua população desconheça este dado). No Brasil, a partir do Decreto 7.387, de 9 de dezembro de 2010, se instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Esse inventário serve como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 2010). Em um país que foi invadido pelos europeus há mais de 500 anos, o que mudou radicalmente a maneira de viver dos povos que aqui habitavam, e cuja independência de Portugal se deu há mais de 200 anos, cabe fazermos algumas reflexões para problematizar as dinâmicas de poder estabelecidas.

Primeiramente, é importante destacar que, no Brasil, de acordo com Morello, “apesar do primeiro censo populacional ter ocorrido em 1872, as investigações sobre as línguas faladas só foram inseridas em 1940, 1950 e 2010” (Morello, 2016, p. 432). Ou seja, o país nunca teve uma política de planejamento linguístico que

se fundasse na sua diversidade e que a respeitasse. Segundo dados do último censo (2010), há 274 línguas indígenas atualmente no Brasil, sem contar as demais línguas, como as de imigração. Não fossem as lutas das próprias comunidades falantes desses idiomas que, em alguns municípios conseguiram cooficializá-los, não haveria, provavelmente, reconhecimento jurídico e político dessas línguas por parte do Estado, que, desde o Marquês de Pombal², apregoa política monolíngue em seu território e invisibiliza a pluralidade. Nesse sentido, vale a pena retomar o mencionado em “Lo Lingüístico es Político” pela pesquisadora mexicana Yásnaya Aguilar Gil, linguísta e defensora das línguas em risco de desaparecer. Para ela,

[...] [e]l resto de las siete mil lenguas existe contra el Estado y a pesar de él. El lingüista Michael Launey habla de cómo toda lengua que no sea la lengua de Estado se convierte, en el contexto actual, en una lengua en riesgo de desaparición; el problema, decía él, es ‘la existencia de países multilingües con Estados y gobiernos monolingües’. (Aguilar Gil, 2022, p. 59 e 60)

Entenda-se, aqui, “multilíngue” no sentido dado pelo Conselho da Europa, isto é, “a presença de duas ou mais línguas numa comunidade ou sociedade” (Council of Europe, 2022, p. 12 - tradução nossa), algo extremamente comum no Brasil, a considerar-se a onipresença das línguas dos povos originários, a extensa fronteira, sobretudo com países de língua espanhola, e as línguas de herança e de imigração que se mantêm vivas em diversas

² Sebastião José de Carvalho e Melo. o Marquês de Pombal, foi um estadista português e uma das figuras mais influentes do século XVIII em Portugal. Nascido em 13 de maio de 1699, em Lisboa, e falecido em 8 de maio de 1782, ele é mais conhecido por suas reformas extensas e profundas na administração, economia e sociedade portuguesa durante o reinado de D. José I (1750-1777). Pombal também teve um papel ativo na administração colonial, especialmente no Brasil, onde implementou políticas para aumentar a eficiência e a lucratividade das colônias, além de determinar leis voltadas à educação com vistas ao fortalecimento da presença portuguesa.

comunidades. A defesa forçada de um país monolíngue, contudo, está presente em boa parte da legislação brasileira. Já na primeira lei que trata das “escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (Brasil, 1827) aponta-se:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Brasil, 1827)

A partir da República, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) seguem defendendo esta política da (única) língua nacional, como é o caso da Primeira LDB, datada de 1961. A referida lei aponta, em seu artigo 27, que o “ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional”. Antes, porém, é importante mencionar que o Governo Vargas - o presidente gaúcho que nasceu e cresceu na fronteira São Borja (Brasil/RS) - Santo Tomé (Argentina/Corrientes) e que pisou a terra colorada e plural das Missões - assinou o Decreto-Lei 1.545, de 25 de agosto de 1939, dispondo sobre adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Neste decreto, firma-se, dentre outras questões, que

Art. 1º Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. (Brasil, 1939)

Além disso, este decreto incumbe aos ministérios do governo determinadas ações, como a de exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil (artigo 4º), bem como criar escolas em locais estratégicos, onde preponderavam descendentes de estrangeiros, dirigidas por professores capazes de servir ao Estado, ou seja, professores igualmente nacionalistas. Afora isso, este decreto também determinava que se evitasse a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região (artigo 8º). Isso mostra uma clara conduta de enfraquecimento das comunidades linguísticas.

Não bastasse isso, em seu artigo 14, o decreto enfatiza a necessidade do fortalecimento da identidade nacional solicitando às autoridades de todas as esferas que “sempre que lhes fôr possível e sem ofensa de qualquer direito e garantia individual usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional”, demandando, em seu parágrafo-único, aos professores e instrutores “esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria”. Ademais, de forma enfática, em seu artigo 15, o Decreto estabelece a proibição “do uso das línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar”. O respeito à pluralidade linguística na Legislação Educacional no Brasil só retornou na LDB de 1996, após o longo período da ditadura, numa época em que se aspirava mais liberdade e diversidade. O tema também deriva dos muitos avanços nas pesquisas no campo da Linguística, mas, infelizmente, manteve-se, em grande medida, como letra morta. O sistema escolar de qualquer sociedade, como alerta Francisco Gutiérrez (1988, p. 17), “é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder”.

É neste contexto político, histórico, cultural, linguístico e educacional que a região das Missões brasileiras dá conta de atribuir sentidos às suas fronteiras. Não bastasse estas legislações atingirem fortemente a diversidade existente, a fronteira com outro Estado-Nação intensificava essa campanha pelo nacional como algo único (e ainda o faz), que definiria o que era e o que não era

brasileiro. No entanto, a diversidade que se mobiliza e se desloca entre inúmeras fronteiras presentes no território missioneiro atua como resistência, atenta contra a dita “identidade nacional monolíngue” do Brasil. Aqui, nos nossos interstícios, as fronteiras linguísticas e culturais dialogam com a fronteira territorial. Não há o brasileiro sem existir o gaúcho, que não emerge sem a relação com o missioneiro, o colono e o fronteiriço e suas *vivencias con las orillas del río Uruguay*. Há uma sobreposição de identidades nas Missões brasileiras, conforme Sturza e Fagundes (2022). Nesse cenário, destacam as autoras,

[...] o ideal não seria restringir as identificações a uma ou outra dessas identidades, mas permitir a estes sujeitos ampliarem as suas possibilidades de estar no mundo e com o mundo – praticando suas línguas. A partir de um projeto político linguístico para a região, então, permitir que as línguas de circulação nas Missões do RS ganhem *status* de patrimônio linguístico e cultural. Todas elas, sem exceção. Por isso, nos parece que garantir, a partir da EC 74, a presença do espanhol nos currículos é importante para abrir definitivamente as portas da escola para a pluralidade existente no nosso estado. Na escola, é que as línguas garantem sua institucionalização e, portanto, um lugar de importância política. (Sturza; Fagundes, 2022, p.71)

Neste mesmo sentido, Camblong (2014) destaca, sobre os habitantes destas fronteiras, a heterogeneidade e a complexidade das dinâmicas que se apresentam fragmentadas, movediças, geradoras de contatos, misturas e entrecruzamentos vários. Ademais de fronteira internacional, este lugar, para a autora, visto *desde el otro lado de la frontera*, se constitui como um território de confins e atravessamentos, onde

[...] [l]os expulsados históricos están y no están en nuestra memoria, en nuestro cotidiano y en nuestros rasgos idiosincrásicos. Están y no están en nuestra manera de concebir la zona, de apropiarnos de los trayectos y movernos en un espacio vecinal compartido con

extensiones de equívocos confines. La cartografía de la región - antiguo territorio misional - incluye la movilidad continua de las gentes y las lenguas. Tanto estamos y no estamos con el vecino que habla guaraní yopará (variante paraguaya), cuanto estamos y no estamos con el vecino brasileiro que habla portugués (estándar del Brasil) o portuñol (dialecto de la frontera), y nos entendemos y ejercemos bilingüismos varios, entremezclados a mansalva, estamos y no estamos hablando ésta o aquella lengua. Encuentros y desencuentros, amalgamas y diferencias, configuran una estancia cuya pluralidad desalienta, interfiere o deja suspendidas las exigencias propias de la identidad. (Camblong, 2014, p. 73 e 74)

Afora isso, Camblong (2014) também aponta as inúmeras fronteiras sobrepostas a esta fronteira internacional e que, como “limite sem limites”, se entrecruzam e constituem este lugar tão particular que são as Missões em ambos os lados. Para a autora,

[...] [c]omo si esta heterogeneidad no fuese suficiente, a partir de fines del siglo XIX y gran parte del XX, han arribado a este borde inmensos contingentes de inmigrantes de diversas procedencias: polacos, ucranianos, alemanes, escandinavos, rusos, suizos, italianos, japoneses y otros. El establecimiento de estos "colonos" modeló una fisonomía muy singular. La polifonía en sentido literal, empírico y teórico, incorporó las fronteras al ‘interior de las fronteras nacionales’, incrementó la presencia cotidiana de lo diferente y entrenó a los habitantes en una biosemiótica de lo diverso, de lo plural y de la posibilidad cierta de mezclar, de distinguir(se) y de transgredir las reglas ortodoxas. (Camblong, 2014, p. 73 e 74)

Ao considerar esse cenário plural desenhado por Camblong (2014) e por Sturza e Fagundes (2022), precisamos superar o modelo monolíngue da língua majoritária e dominante do Estado (Idiazabal; Dolz, 2013) imposto pela legislação educacional e que é, em muitos momentos, reforçado pelas gestões escolares e pelas secretarias de educação, como acontece com o ensino de língua espanhola nas redes públicas do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo. Ainda que esteja na constituição do estado a

obrigatoriedade de sua presença no currículo, não há vontade política ou interesse, por boa parte das gestões, em fazer cumprir a lei. Importante notar que, embora não se cumpra a obrigatoriedade do espanhol no Rio Grande do Sul e haja toda uma tradição monolíngue do currículo, ao pensar-se na possibilidade de uma língua estrangeira, as gestões se dobram aos idealizadores da BNCC, que optaram pelo privilégio ao distante inglês, compulsório. Uma língua importante em alguns aspectos, sem dúvida, mas a única além do português? Sem qualquer contemplação às realidades locais e regionais?

Precisamos atentar que, como alertou Aguilar Gil em “Lo Lingüístico es Político” (2022), fazer homogêneo o diverso impacta nos atos de fala de todos, das crianças que são alfabetizadas e escolarizadas em uma língua que não faz parte de suas vivências cotidianas e de uma população que fala apenas uma língua e que não pode ascender a um estado de multilinguismo. A invisibilização da diversidade por parte do Estado corrobora para o apagamento cultural e linguístico do território missioneiro. Com o tempo, é bastante possível que as únicas línguas que se mantenham na região sejam o espanhol e o português, cada uma do seu lado da fronteira, porque além de serem línguas de circulação, são também as línguas oficiais e majoritárias que demarcam os Estados-Nação.

Na contramão do que costuma acontecer, então, queremos mostrar o espanhol não como língua estrangeira e não como única opção, mas como uma das línguas de circulação nas nossas fronteiras, assim como as variantes do alemão, o polonês etc. Cabe-nos pensar, portanto, na importância de, pelo menos, três movimentos fundamentais no campo do ensino de línguas. O primeiro, é desestrangeirizar a língua espanhola nas escolas de fronteira, dando a ela o *status* que lhe cabe, de língua de circulação, *lengua de la vecindad*. A quem serve que o espanhol seja visto como língua estrangeira nas nossas fronteiras, afinal?

O segundo movimento seria que as escolas efetivamente ensinassem para o plurilinguismo, isto é, que criassem mecanismos

para estimular os estudantes a desenvolverem “a capacidade potencial e/ou real de usar várias línguas em diferentes níveis de proficiência e para diferentes propósitos” (Council of Europe, 2022, p. 12 - tradução nossa), sem obrigar o ensino de uma ou de outra língua, mas apresentando mais opções ao aluno, considerando o contexto em que os sujeitos estão inseridos, algo já sonhado mas não efetivado na LDB de 1996. Por fim, para que isso seja uma prática concreta, é fundamental formar professores conscientes de seu papel como agentes político-linguísticos. Afinal, como nos lembra o grande pensador brasileiro da educação, Paulo Freire (2003): *sendo educadores somos políticos*. Isso implica considerarmos que a política é condição da prática educativa, que no momento em que nos identificamos como educador/educadora, assumimos um lugar político, o que, por sua vez, não significa uma posição partidária, mas de ter claros os motivos pelos quais agimos, os objetivos de nossas lutas, bem como nossos sonhos, projetos, valores e utopias.

Neste contexto de fronteira no qual nos inscrevemos, ter claras as nossas posições políticas enquanto educadores linguísticos, permite-nos colocar em prática as *puentes*, *puentes* entre as práticas educativas e este espaço de riquezas histórico-culturais, *puentes* entre os saberes das línguas e as diversas identidades que se constroem na fronteira e *puentes* entre a escola e a valorização da diversidade linguística.

O papel do professor de línguas como agente político-linguístico

Ao pensarmos a sala de aula de línguas, devemos refletir sobre algumas questões que nos parecem oportunas e que vão atribuindo significados a isso que compreendemos como “agente político-linguístico”. A primeira delas diz respeito ao papel do professor como intelectual transformador (Giroux, 1997).

Não há educação sem os educadores (e os educandos, claro!) e esses educadores estão e atuam no mundo de forma política. A política é condição *sine qua non* e perpassa a prática educativa, já

pontuava Paulo Freire. Para Giroux (1997), leitor de Paulo Freire, o essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. E o que isso significa, afinal?

De acordo com Giroux, “tornar o pedagógico mais político” significa

[...] inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (...) Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (Giroux, 1997, p. 163)

Isto nos mostra que os professores intelectuais transformadores precisam, dentre outras questões, assumir uma postura de diálogo com os estudantes e seus saberes, bem como assumir uma perspectiva crítica e ética de atuação e interlocução com seu *quehacer* e o mundo. Isso implica olhar para as muitas realidades que a escola abarca, dentre as quais estão a da diversidade linguística, e manifestar-se “contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas” (Giroux, 1997, p. 163). Ao mesmo tempo, destaca Giroux, esse professor deve trabalhar para “criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (Giroux, 1997, p. 163). Giroux alerta, ainda, que “apesar de parecer uma tarefa difícil para

os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar”, pois “proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (1997, p. 163).

Já “tornar o político mais pedagógico” significa, para Giroux,

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. (Giroux, 1997, p. 163)

“Tornar o pedagógico mais político” e “o político mais pedagógico” implica tomar consciência de que os professores são transformadores de suas realidades, de sua sala de aula, e não meramente executores das determinações e políticas de Estado. Mostra-nos que é possível, adotando-se uma postura crítica e progressista, mudar realidades, o que reforça a importância de nossa tarefa político-pedagógica (Freire, 1996), de nosso trabalho “nas brechas” (Fagundes, 2018; Duboc, 2015). Na perspectiva de Rajagopalan,

[...] no mesmo tempo em que cabe a ele [professor] contribuir para o sucesso da política linguística adotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico. Na medida do possível e aproveitando dos momentos e dos fóruns disponíveis, cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis (Rajagopalan, 2014, p. 74).

Isso está alinhado ao que pontuamos como uma segunda questão relevante a ser discutida, o fazer pedagógico do professor de línguas. Ao considerarmos, por exemplo, as escolhas dos materiais didáticos para a sala de aula de línguas, vale darmos visibilidade às fronteiras brasileiras e às relações que nos aproximam como um povo com histórias e desafios comuns. Ademais, é fundamental problematizar as identidades e culturas latino-americanas das quais o Brasil faz parte - ainda que esteja, muitas vezes, *de espalda para los vecinos*. Nesta perspectiva, cabe ao professor refletir sobre seu papel de descolonizar o ensino de línguas nas escolas, de refletir sobre, com e a partir do sul global, o nosso sul. Um exemplo disso foi trazido pela professora Eliana Sturza (2020) em “Laços de Intercapreensão: desestrangeirizar o espanhol na escola”, webinar apresentado junto ao projeto “Entrenosotros”, projeto interinstitucional ocorrido durante a pandemia da Covid-19 e que reuniu professores de espanhol das universidades federais do interior do Rio Grande do Sul.

Nesse webinar, Sturza esclarece a importância de ver o espanhol para além da escola, ou seja, para além de um conhecimento disciplinar. O espanhol, assim como as línguas de imigração no contexto das missões brasileiras, está naturalizado em práticas cotidianas, nas relações fronteiriças que se estabelecem entre as fronteiras linguísticas presentes na região e entre e com a fronteira territorial também. Para Sturza, é papel do professor colaborar para esta naturalização. Afora isso, nesta atuação decolonial, caberia também ao professor, como destacam Sturza e

Bratz (2023), valorizar oportunhol como língua de contato, porque é “uma língua que compõe o espaço multilíngue da fronteira, pois, enquanto uma mescla linguística, é parte integrante do processo de intercompreensão” (Sturza; Bratz, 2023, p. 3).

Neste sentido, cabe pontuar, ainda que não se esgote nestas simples questões, frente à complexidade que envolve a temática, o papel ético do professor de línguas como defensor de uma educação linguística plural. A construção desta postura profissional está, evidentemente, relacionada à identidade do próprio sujeito que decide se tornar professor. De todo modo, ainda que a ética seja uma prática desse sujeito em suas ações cotidianas, é na formação de professores o espaço propício para trazer à baila estas reflexões e este chamamento ao compromisso profissional. É oportuno mencionar, ainda que pareça uma obviedade, que esta formação não inicia com o ingresso na universidade e não termina com a conclusão da graduação. A formação é um continuum. Por isso, cabe-nos refletir sobre o espaço da formação de professores como um território de fronteiras (Fagundes, 2018, Fagundes; Fontana, 2020) e, portanto, plural, de disputas e de resistências, mas também de aberturas, diálogos e transformações possíveis.

Até aqui, portanto, procuramos demonstrar nosso ponto de vista sobre a formação de professores de línguas, em especial em espaço fronteiriço como o que habitamos. Uma formação que deve ser política e ética, com os olhos postos na diversidade. A partir dessas ideias centrais, desenvolvemos, na próxima seção, a ideia de *educador-puente* e de sua formação.

Formação de educadores-puentes

Para Carlos Marcelo García, “el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (2016, p. 199). Para o autor espanhol, especialista em formação de professores, as mudanças que se produzem na sociedade nos “inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos

de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes” (2016, p. 202). Explica García que esse desenvolvimento profissional é

[...] [e]l proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes. (García, 2016, p. 202)

Ademais, o autor aponta as relações entre o desenvolvimento profissional do professor com o tempo e o espaço em que este está inserido. Como sujeitos sociais, somos atravessados por essas relações. E, por isso, considerando a formação de professores de línguas como um espaço de desenvolvimento de **educadores-puentes**, vale considerar que, de acordo com Fagundes (2018), a base de todo esse processo formativo é o amor. É este que movimentava as engrenagens do desenvolvimento profissional, pois, segundo a autora, cuja base teórica dialoga com as proposições de Humberto Maturana (2009), o amor não pode ser percebido apenas como

[...] algo atrelado aos aspectos teóricos, práticos e reflexivos da formação, mas como presente em todos os elementos que compõem essa formação. O amor não como pano de fundo, mas como fundador de uma prática que tem, evidentemente, norte teórico, metodológico, reflexão. (Fagundes, 2018, p. 54)

Como defende Maturana, o

[...] amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na

agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido da agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem, ela possa ser usada na agressão. Finalmente, não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção. (Maturana, 2009, p. 22 e 23)

Fagundes propõe, então, que a prática amorosa do professor traz consigo “o mundo do professor e do aluno, elementos da própria condição humana” (2018, p. 54) e, diante disso, o professor que traz o amor como fundamento de sua prática não pode apresentar-se de forma descompromissada (Freire, 2011). A autora destaca, contudo, que apenas ser um professor amoroso não basta para que a aprendizagem de uma língua aconteça, obviamente. É preciso dominar amplamente a língua, claro, em todos os seus aspectos. E, neste sentido, desempenham importante papel o processo formativo e o professor formador de professores.

De acordo com Fagundes (2018), considerando as reflexões de Leffa (2009), ao ensinar uma outra língua, o professor formador de professores - e, diante disso, pensemos na responsabilidade das universidades neste processo - deve, além de estar inserido nessa comunidade linguística, saber (d)a língua que ensina e precisa saber ensinar a estes alunos, professores em formação, o ofício de ser educador-ponte. É uma via de mão dupla ou, no dizer de Freire, os seres humanos “se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 2017, p. 95).

Para ser um educador-ponte, ainda, considerando as proposições de Fagundes (2018) a respeito da mediação intercultural, o professor

[...] [n]ão pode ser um transmissor de conhecimentos ou ser considerado a única figura capaz de promover conhecimento no espaço da formação. (...) não pode ser apenas um instrutor de idiomas, não pode ser um reproduzidor de modelos canonizados na acadêmica (e fora dela). Para ser um mediador intercultural o professor precisa - de forma bastante sintética - atentar para as

diversidades que se entrecruzam nestes espaços de formação (a sala de aula e para além dela) e estar aberto a elas. (Fagundes, 2018, p. 87)

Ademais, quando tratamos sobre a formação de professores, especialmente de professores de línguas em territórios de fronteira, como acontece na Universidade Federal da Fronteira Sul, enfatizamos uma formação planetária, que ultrapassa as amarras da visão reducionista e simplificadora. Nesta direção, buscamos também pensar na formação de educadores-puentes sob o viés da auto-heteroecoformação (Freire, 2009). Um conceito que contempla a interconectividade e simultaneidade entre os agentes envolvidos na formação.

O termo foi cunhado inicialmente por Pineau (1988) e ampliado por Freire (2009), que buscou pensar esta teoria em relação aos processos educativos e que apresenta os três polos formativos da seguinte maneira:

i. Autoformação: diz respeito à formação pessoal, em que a ação do sujeito é destinada a si mesmo, assumindo papel protagonista e responsável, não o impedindo, no entanto, de influenciar o âmbito social e ecológico;

ii. Heteroformação: trata de sujeitos sociais, cuja ação está destinada ao outro, com vistas a uma formação dialógica e compartilhada, uma coformação;

iii. Ecoformação: se caracteriza pela relação ecológica, a ação dos sujeitos sobre o ambiente e, reciprocamente, do ambiente sobre os sujeitos.

Essas três dimensões foram agrupadas por Freire (2009) nessa única palavra, **auto-heteroecoformação**, exatamente pelo seu caráter complementar, recursivo e dinâmico. Trata-se de uma formação planetária e complexa, pois se encarrega dos três polos presentes no processo formativo. Como afirma Freire, a

[...] percepção – una e múltipla, ao mesmo tempo – evidencia a inerente complexidade que caracteriza a formação e, por isso, a relação entre suas partes (seus polos) e o todo que não se completa,

gerando um processo reconhecidamente inacabável, em desenvolvimento ao longo da vida e, portanto, em permanente evolução. (Freire, 2009, p. 20)

Nesta direção, cabe-nos pensar esta perspectiva tripolar na formação de educadores-puentes na fronteira. Um professor, como qualquer ser humano, é perpassado por propósitos e aspirações individuais. Isso pode fazer parecer que está caminhando de forma solitária em sua formação, mas, na verdade, está atravessado por construções históricas, sociais, culturais, ideológicas e políticas. Construções estas que emanam do social e do ecológico, que caracterizam a fronteira como um espaço de diversidades, sejam elas étnicas, culturais, linguísticas ou até mesmo de interesses (políticos, econômicos, comerciais etc.).

Além disso, a fronteira é espaço de acontecimentos únicos. Pensamos nos processos formativos como um encontro com o reconhecimento das diversidades culturais, étnicas, linguísticas, históricas e identitárias presentes nesta fronteira, para que assim se constituam educadores-puentes que assumam um olhar sensível diante dessas riquezas que permeiam o lugar e as pessoas que aí habitam.

No entanto, é necessário considerar que ainda somos submetidos a um sistema em que a ordem econômica e o consumo comandam as ações e as formações. Aspectos como língua, cultura, história, e a própria educação, que são da ordem do povo e não do capital, são deixados em segundo plano nesse contexto. Isso implica refletir que a formação de um educador-ponte talvez não seja tão fácil. Estão envolvidos aí movimentos de luta e de resistência que caracterizam e legitimam o papel do professor enquanto agente político e de transformação: “o próprio indivíduo se torna sujeito e objeto de sua formação, assumindo responsabilidade por seu desenvolvimento intelectual, afetivo, político, histórico, ético e moral” (Freire; Leffa, 2013, p. 9).

O processo de formação de professores de línguas na fronteira vai além de saberes formais, dos saberes da língua. Mais do que em

qualquer outro espaço, na fronteira, as línguas assumem papéis sociais, podendo ser instrumentos de domínio e de poder, como também meios de libertação e transformação. Quando tratamos de línguas, tratamos dos sujeitos, dos falantes dessas línguas, pois, como sugere Calvet (2002), não são as línguas que são dominadas, excluídas ou priorizadas nas políticas linguísticas, são, na verdade, os povos, a comunidade linguística, que passa a ser dominada, silenciada ou reconhecida a partir da(s) língua(s).

Nesta direção, compreender a formação do professor de línguas na fronteira a partir da auto-heteroecoformação, implica a formação profissional (e, por que não, pessoal) de um sujeito comprometido com a sua própria caminhada formativa, mas, para além disso, um sujeito alteritário, que aceita fazer parte das inter-relações que o cercam e assume o papel que verdadeiramente lhe cabe: o de professor, um agente dotado de capacidades de transformação, de inauguração de saberes e ações. Um sujeito que reconhece o seu espaço de ação, os câmbios sociais que se estabelecem neste espaço, e que impulsiona suas agências em direção à constituição, desenvolvimento e transformação pessoal, social e ecológica.

Portanto, enfatizamos o processo formativo que visa situar o professor em formação no espaço de fronteira em que está, que destaca este lugar como espaço de diversidades, trocas, conflitos e disputas de diferentes ordens e caminha em direção a uma formação planetária. Trata-se de um profissional que, aos poucos, constrói habilidades para circular nos saberes de sua área de atuação e, ao mesmo tempo, consegue superar preconceitos estabelecidos, descolonizar ideais, lutar a favor de seus propósitos, ampliar sua percepção de mundo e de diversidade e sensibilizar-se em relação ao outro, que com ele divide espaço e história.

Neste sentido, a formação de professores de línguas como agentes político-linguísticos, sob o viés da auto-heteroecoformação, assume compromisso e responsabilidade com as línguas que circulam na fronteira e com os falantes dessas línguas. Isso quer dizer que a formação de professores não se restringe ao ensino e

aprendizagem da língua, mas é responsável por reconhecer o papel político dessas línguas no contexto de atuação, bem como direcionar as ações educativas ao reconhecimento das diversidades linguísticas e à valorização merecida de cada uma das línguas que constitui essa fronteira como missioneira. Como destacamos anteriormente, o professor é um agente de transformação (Giroux, 1997), e ocupando seu lugar político-linguístico pode contribuir com a legitimação e promoção de todas as línguas presentes na fronteira, não somente a língua dominante, o brasileiro. Esse é o educador-ponte.

Considerações Finais

“Para cruzarlo o para no cruzarlo, ahí está el puente”. Assim inicia Benedetti seu poema publicado em 1986 intitulado “El puente” (Benedetti, 1996, p. 284) e assim queremos dar início a estas considerações que podem ser finais neste texto, mas que não passam de ponte para um sempre renovado olhar sobre a fronteira e a formação de professores.

Ao longo do capítulo, procuramos defender nosso conceito de educador-ponte. Não podemos sequer entrever neste espaço, que é geográfico, que é histórico, que é cultural, a formação de professores de línguas que não sejam educadores-puentes. Para nós, é uma impossibilidade conceitual. Entendemos que o educador da(s) fronteira(s), especialmente o educador linguístico, precisa ser *punte* ou não será educador. Tentemos ser claros: a ponte está aí para ser cruzada ou não. Não cruzá-la é, sem dúvida, uma escolha, mas também implica tornar-se menos do que se pode ser. Num espaço fronteiro, um educador que não é *punte* poderá, no máximo, vir a ser um bom operário da BNCC.

Mas o que é preciso para cruzar a ponte e tornar-se educador-ponte? Em primeiro lugar, é preciso querer, como pudemos ver ao explorar o conceito de auto-heteroecoformação. O educador precisa estar imbuído do espírito do espaço que habita, um espaço de fronteira que é multicultural e multilíngue. Precisa reconhecer-

se fronteiroço e reconhecer a importância de valorizar esse espaço em toda a sua riqueza e em sua diversidade. Precisa fazer-se consciente e estar aberto a aprender. O educador-puente no espaço fronteiroço, ao iniciar seu processo de formação profissional, é um território cheio de vida e de possibilidades. Traz história e traz cultura. Isso precisa ser valorizado. Mas esse educador-puente em formação inicial também precisa estar aberto ao que a academia tem a oferecer. No dizer de Benedetti, “nunca he traído tantas cosas, nunca he venido con tan poco” (Benedetti, 1996, p. 284).

Neste momento, entra a ação do professor formador de professores. Este, necessariamente, deverá ser *puente*, caso contrário, lamentavelmente, será óbice. Onde não há ponte, há vão, há vácuo, há distância. Para ser *puente*, o formador precisa estar *enamorado*, em primeiro lugar. *Enamorado* de sua profissão, de seu *quehacer*, e também da terra fronteiroça que o impregna, que o envolve e que o abraça. Ao estar *enamorado*, o formador-puente ama. E ao amar, é em si mesmo um exemplo prático do que se espera de um educador-puente, daquele educador-puente que está formando.

Para ser *puente*, o formador também precisa beber dessa “indignação” proposta por Freire (2000). Essa busca por um mundo melhor, de mais justiça social, calcada no reconhecimento de que uma realidade diferente só se constrói a muitas mãos, com amor, sim, mas também com rigor (Freire, 1996). É preciso reconhecer que, ao ser um educador intercultural (Fagundes, 2018), o educador-puente sabe valorizar criticamente seu espaço fronteiroço. Alimenta aquilo que faz dele riqueza, sem, contudo, cair em vãos ufanismos que só distorcem a realidade. É preciso ter certeza, como intelectual transformador (Giroux, 1997), que há pesos e contrapesos que moldam o mundo e que o ensino de uma língua outra além da imposta pelo Estado-Nação é uma porta que se abre para novos universos, para outras maneiras de ver, de pensar e de compreender a realidade. Ensinar uma língua, portanto, não é nem nunca deveria ser ensinar meras estruturas formais, mas, antes de tudo, criar possibilidades de repensar o

mundo em que vivemos, pois do outro lado da ponte, do outro lado da fronteira, “en la otra orilla alguien me espera con un durazno y un país” (Benedetti, 1996, p. 284).

Em síntese, não é impossível que um educador-puente se construa por suas próprias mãos, sempre quando esteja disposto a isso, mas será mais fácil essa construção se o educador-puente tiver diante de si também uma ponte.

Por fim, temos que deixar claro que para ser educador-puente é preciso ter coragem. Não é algo fácil. É muito mais simples ensinar só gramática (e aqui não queremos dizer que gramática não seja importante, apenas que tem seu lugar). Ensinar a pensar crítica e amorosamente sobre o espaço fronteiriço pelo viés da outra língua é uma tarefa extremamente complexa e não isenta de perigos, de armadilhas e de oposições. Ainda assim, é uma tarefa infinitamente mais bonita e mais profícua. Vamos cruzar essa ponte? Fazemos eco a Benedetti: “yo lo voy a cruzar sin prevenciones” (Benedetti, 1996, p. 284).

Referências

AGUILAR GIL, Yánaya Elena. Lo Lingüístico es Político. In: AGUILAR GIL, Yánaya Elena; ANZALDÚA, Gloria; BAUTISTA, Ruperta. **Lo Lingüístico es Político**. Valencia, Chiapas: OnA Ediciones, 2022, p. 57-80.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BENEDETTI, Mario. **Inventario Dos**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1996.

BHABHA, Homi J. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.387**, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.545**, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Brasília: Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71, Vol. 1 pt. I.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMBLONG, Ana. **Habitar las Fronteras**. Misiones: Editorial Universitaria Contemporánea – Edunam, 2014.

COUNCIL OF EUROPE. **The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture Recommendation** - CM/Rec(2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2022.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 209-230.

FAGUNDES, Angelise. **Pelos Bosques da Formação**: o professor de espanhol como mediador intercultural na perspectiva da biologia do amor. 142p. TESE (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FREIRE, Maximina M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, M. Ferreira; GREGOLIN, I. V. **Linguagem, educação e**

virtualidade: experiências e reflexões. São Paulo: Editora Unesp – Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 59 – 78, 2013.

FREIRE, Paulo. **El Grito Manso.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Mudança.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **El ABC y D de la Formación Docente.** Narcea, S. A. de Ediciones: Madrid, 2016.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IDIAZABAL, Itziar; DOLZ, Joaquim. Introducción: Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In: DOLZ, Joaquim; IDIAZABAL, Itziar (orgs.). **Enseñar (Lenguas) en Contextos Multilingües.** Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Vizcaya, 2013, p. 9-30.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Inglês em escolas públicas não**

funciona? - Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MORELLO, Rosângela. Censos Nacionais e Perspectivas Políticas para as Línguas Brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 2016, 33(2), p. 431–439. Disponível em <https://rebep.emn.uvens.com.br/revista/article/view/944/pdf>. Acesso em 1 abril. 2024.

PAZ, Octavio. **Libertad bajo Palabra**: obra poética (1935-1957). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 1995.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 91-109.

PUH, Milan. Políticas Linguísticas, Decolonialidade e Material Didático no Brasil. In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (orgs.). **Políticas de Gestão do Multilinguismo**: práticas e debates. Campinas, SP : Pontes Editores, 2020, p. 207-230.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 73-82.

SCHLEE, Aldyr. **Uma Terra só**. São Paulo: Melhoramentos, 1984

STURZA, Eliana. **Laços de Intercompreensão**: desestrangeirizar o espanhol na escola. Canal Entre Nosotros. YouTube, 7 set.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rKECwI0d1Wk>. Acesso em 1 abril, 2024.

STURZA, Eliana.; FAGUNDES, Angelise. A (in)visibilidade das línguas na região da fronteira Brasil/Argentina: o contexto de Porto Xavier (RS) e Cerro Largo (RS). In: MYSKIW, A. M.; BUTZGE, C.

A.; LEMOS, M. A. **O Sul e suas Fronteiras**: linguagens e história. Passo Fundo: Acervus, 2022. p. 47-76.

STURZA, Eliana; BRATZ, Maurício. Comunicação transfronteiriça:portunhol, uma língua de intercompreensão . **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 86–103, 2024. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.32498. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/32498>. Acesso em: 1 abril. 2024.

Políticas lingüísticas y formación docente: el rol del docente de portugués como agente de cambio en el contexto misionero

Violeta Rocío Itati Flores (UNaM)

José Luis Ramírez (UNaM)

Introducción

En el ámbito de la formación de docentes en lenguas y del profesor en portugués en particular, en la provincia de Misiones, el conocimiento de las políticas lingüísticas es fundamental para la promoción de la diversidad lingüística, la implementación de prácticas pedagógicas efectivas y la construcción de identidades lingüísticas en los estudiantes. Sin embargo, existe la creencia de que en la discusión sobre políticas lingüísticas, el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, queda relegada exclusivamente al Estado.

A pesar de esta percepción, un docente de lenguas que trabaja en cualquier institución educativa, en los diferentes niveles y modalidades, también desempeña un papel activo implementando estas políticas, ya sea de manera consciente o inconsciente. Las decisiones que tome pueden tener un impacto significativo en la promoción de la diversidad lingüística, al fomentar determinadas actitudes en los estudiantes dependiendo de sus elecciones didácticas y metodológicas.

Por lo tanto, es esencial que los docentes de lenguas estén equipados con un conocimiento sólido sobre políticas lingüísticas y comprendan su papel como agentes de cambio social en el contexto en el cual interactúan, ya que a partir de su posicionamiento ideológico y político-pedagógico, pueden influir en la formación ciudadana de sus estudiantes, deconstruyendo

estereotipos, y en las representaciones sobre los otros en relación con las distintas lenguas que circulan en el ámbito en el que se desenvuelven.

Este trabajo es parte de una investigación inicial que aspira a comprender y contribuir al desarrollo de las políticas lingüísticas. Se enfoca en resaltar la relevancia del educador como un agente transformador en la sociedad, y en comprender las percepciones que tienen los docentes de lenguas en los distintos niveles educativos sobre “política lingüística”. Se trata de establecer que las acciones ejecutadas por estos profesionales contribuyen a la gestión lingüística, basándonos en un análisis sobre el conocimiento que poseen acerca de estas políticas.

Por un lado, se propone la revisión de algunos conceptos y enfoques en el campo de las políticas lingüísticas. Se analiza el rol del docente como actor político y como creador de políticas lingüísticas en el ámbito educativo misionero, colmado de fronteras sociolingüísticas ya que la provincia de Misiones posee una región fronteriza particular. Casi toda su frontera es compartida con la República Federativa del Brasil y la República del Paraguay, solo una pequeña porción de terreno, al sur, la une con la República Argentina. Esto facilitó, a lo largo de la historia, la penetración de muchas comunidades provenientes de estos países. Lo que conlleva a una gran complejidad sociolingüística, ya que además de comunidades de habla heredada de vernáculos rurales brasileños, también habitan lenguas de los pueblos originarios y otras lenguas traídas por los inmigrantes europeos que vinieron a Misiones durante el proceso de colonización, (Carissini, 2022)

Finalmente, se examinan las diversas prácticas que desarrollan los docentes de portugués y que influyen en el desarrollo y el contenido de las políticas lingüísticas provinciales.

El análisis de las prácticas docentes en relación a las políticas lingüísticas se aborda desde una perspectiva metodológica que combina diversas estrategias, con técnicas de investigación social (Corbetta, 2007). En esta etapa inicial, se realizaron encuestas de forma virtual para explorar las representaciones sobre el término

"políticas lingüísticas" y temas relacionados, como la planificación de actividades, la elección de materiales y la adaptación curricular. En una segunda etapa, se planificaron reuniones con grupos focales, donde se discutirán las experiencias y prácticas relacionadas con las políticas lingüísticas, buscando comprender las percepciones colectivas y los desafíos enfrentados. Además, en algunos estudios de caso, se seleccionarán docentes específicos y se analizará en profundidad su práctica, considerando variables como el contexto institucional, la formación docente y las estrategias implementadas. Finalmente, se realizará un análisis comparativo para identificar similitudes y diferencias en la aplicación de las políticas lingüísticas en los diversos contextos educativos.

Algunos conceptos y enfoques sobre "políticas lingüísticas"

Históricamente, las políticas lingüísticas han evolucionado para adaptarse a las necesidades cambiantes de las poblaciones. Los movimientos migratorios y la globalización del siglo XXI han influido significativamente en el panorama lingüístico y cultural mundial. Se considera que la globalización ha provocado un cambio en la percepción sobre la diversidad de idiomas en los territorios nacionales. A través del tiempo la legislación lingüística ha ido cambiando a favor de la diversidad, sobre todo de las lenguas minoritarias, resguardándolas, como parte de los derechos fundamentales y del patrimonio cultural de cualquier comunidad.

Es crucial que las políticas lingüísticas acompañen la relación de las lenguas dentro de las comunidades, porque las políticas que no reflejan la realidad de los colectivos son ineficaces y no pueden ser implementadas con éxito. Las políticas deben enfocarse en mejorar la situación de las comunidades lingüísticas minoritarias, ya que son las que a menudo enfrentan condiciones de vulnerabilidad y requieren atención especial para preservar su diversidad lingüística.

Haciendo un recorrido por algunas definiciones sobre políticas lingüísticas, vemos cómo el concepto ha ido tomando

diferentes dimensiones a través de los diferentes autores. Iniciamos con Louis-Jean Calvet¹ (1997), quien nos presenta el binomio “política lingüística y planificación lingüística”. El primero se refiere a la gestión del Estado sobre la relación entre las lenguas y la sociedad, por otro lado, con “planificación” se refiere la implementación de las acciones que se llevarán a cabo sobre en qué lengua va a funcionar el Estado y relacionarse con la ciudadanía, en cuál lengua se impartirá la educación y los servicios, qué variedad será usada o no, cuáles quedarán descartadas.

A su vez, la investigadora Lía Varela² nos dice que cuando se menciona una política lingüística, nos estamos refiriendo a un “rumbo general adoptado por un colectivo (en este caso, un estado nacional, una provincia, una comunidad o una institución educativa)” (Varela, 2014, p. 42). La autora sostiene que “las políticas lingüísticas, en tanto procesos concretos, se asimilaron a las políticas públicas, que son el conjunto de medidas, acciones y dispositivos institucionales, implementados bajo la responsabilidad de una autoridad pública con el propósito de modificar cierto *status quo*” (Varela, 2014, p. 42). Por ello, podemos considerar que las políticas lingüísticas pueden enfrentarse a proyectos alternativos, lo que significa que pueden haber diferentes visiones o enfoques sobre cómo se debe manejar la enseñanza y el uso de las lenguas dentro de las instituciones educativas. Estas diferencias pueden dar lugar a debates y negociaciones en el proceso de formulación e implementación de las políticas lingüísticas. Es decir que son un componente clave de cómo las instituciones educativas manejan la diversidad lingüística y promueven el aprendizaje de las lenguas entre sus estudiantes.

¹ Lingüista y ensayista francés, es actualmente profesor en la Universidad de Provenza Aix-en-Provence - Francia.

² Directora de la Especialización y la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina.

Por su parte, Leandro Rodrigues Alves Diniz³, se especializa en la enseñanza del portugués como lengua adicional (PLA), y propone que las políticas lingüísticas deben adaptarse a la diversidad lingüística del aula, especialmente donde los estudiantes provienen de diferentes trasfondos lingüísticos. Asimismo, defiende que las políticas lingüísticas deben ser sensibles al reconocimiento y la valorización de las múltiples lenguas maternas o de herencia de los estudiantes. Sugiere que las prácticas educativas deben ser ajustadas para atender las necesidades lingüísticas de cada alumno.

Alves Diniz (2018) también critica las acciones que marginan ciertas lenguas, advirtiendo que esto puede conducir a la estigmatización de los idiomas y sus hablantes, así como a la negación de la identidad lingüística de los estudiantes y enfatiza la necesidad de una “educación lingüística ampliada”. Esta perspectiva trasciende la enseñanza de un idioma como mero conjunto de signos, considerándolo como una práctica social vinculada a la identidad, la cultura y las dinámicas de poder.

El rol del docente como actor político y como creador de políticas lingüísticas en el ámbito educativo misionero.

En los contextos fronterizos, como los de la provincia de Misiones, especialmente en el margen derecho del territorio se observa, según señala Camblong (2002), una presencia dominante y extendida del portugués a lo largo de toda la ribera del Río Uruguay. Según la misma autora, esta lengua tiene una marcada influencia en la vida comunitaria y familiar, persistiendo hasta aproximadamente la cuarta generación de la población argentina de esas regiones.

Sin dejar de lado las demás lenguas que aquí habitan, desplazarse entre esos límites de los territorios políticos y entre los

³ Docente del Sector de Lingüística Aplicada e investigador en la Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil.

difusos límites de los idiomas es una experiencia común en la vida cotidiana. Es frecuente encontrar personas multi/plurilingües cuyo repertorio lingüístico se caracteriza por la diversidad de idiomas y habilidades adquiridas en situaciones cotidianas, incluso antes de tener contacto con la escolarización. Según Berger (2015, pp. 69-70), "son personas que, independientemente de la educación formal y desde la socialización primaria, están expuestas al uso regular y alternante de dos o más idiomas en diferentes contextos sociales". Ese entorno sociolingüístico multilingüe que se produce en la provincia influye directamente en las interacciones que tienen lugar en los espacios educativos, ya que los idiomas que forman parte del repertorio lingüístico de estudiantes y profesores son fundamentales para la creación de significados e identidades.

A lo largo de la historia de muchos países, las políticas de uniformidad lingüística se han centrado en promover la "lengua oficial", como en Argentina y Brasil. El idioma español y el portugués fueron promovidos como representantes de la cultura nacional y las políticas de enseñanza de idiomas extranjeros han seguido una línea conservadora (Oliveira, 2010; Oliveira; Altenhofen, 2011). Sin embargo, en la actualidad observamos un cambio hacia el multilingüismo, que se reconoce como un recurso sumamente importante para el desarrollo de sociedades.

Según el "Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras"⁴ del año 2011, el rol de los docentes como actores políticos y como creadores de políticas lingüísticas es multifacético, y los profesores deben desempeñar papeles como ser:

- Agentes de cambio: se hace énfasis en el posicionamiento ideológico y político-pedagógico de los futuros docentes como agentes de cambio

⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Secretaría de Políticas Universitarias.

- Garantizadores del respeto a los derechos lingüísticos y a la diversidad cultural: los profesores de lenguas extranjeras tienen la obligación de garantizar el respeto de los derechos lingüísticos y de la diversidad cultural.

- Actores de la política y la planificación lingüística: en el contexto sociolingüístico de varias construcciones históricas, los profesores de lenguas extranjeras desempeñan un papel importante en la política y la planificación lingüística.

- Promotores de cambios provinciales y distritales: la ley utiliza los poderes regulatorios del Estado para colocar lenguas extranjeras en todas las escuelas primarias y secundarias del país, facilitando así la implementación de cambios provinciales y distritales.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs), propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación -en el año 2006-, promueven los conocimientos esenciales y los contenidos fundamentales en el proceso educativo. Estos núcleos no sólo guían la enseñanza, sino que también se enmarcan en la lucha por la igualdad de derechos y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En estos documentos se anima a los profesores a adoptar una perspectiva multilingüe e intercultural, en lugar de promover la oferta acumulativa únicamente en términos del número de lenguas disponibles para hacer visibles las relaciones lingüísticas y culturales que existen o pueden existir en las conexiones curriculares y aumentar la conciencia sobre la diversidad inherente a estas lenguas y culturas.

Partiendo de esta premisa, los NAPs priorizan la lengua y los conocimientos lingüísticos con la intención de formar ciudadanos que respeten las diferencias lingüístico-culturales y apoyen actitudes que promuevan nuevas formas de estar en el mundo y afrontar con confianza un posicionamiento ante la diversidad sociocultural y lingüística.

Desde esta perspectiva, el profesor de idiomas extranjeros, desempeña un rol crucial como mediador cultural, recordando que este trabajo se focaliza especialmente en los profesores de portugués. Este profesional no solo transmite conocimientos, sino

que también construye puentes entre su disciplina y el contexto social, estableciendo así su autoridad y responsabilidad político-pedagógica en la formación de ciudadanos activos. Se considera que el docente es un participante crítico en su comunidad y, como tal, debe asumir un rol político proactivo en su entorno social.

Prácticas que los docentes de portugués desarrollan y que influyen en el curso y el contenido de las políticas lingüísticas provinciales

Este trabajo, responde a una primera aproximación investigativa cuyos resultados serán profundizados, como se mencionó anteriormente, a través del plan de investigación propuesto. Se realizó una encuesta, de manera virtual, a profesores de portugués que actúan en los diferentes niveles educativos en la provincia de Misiones, todos ellos egresados de la FHyCS-UNaM. El procedimiento representó la principal fuente para estos datos preliminares. Uno de los interrogantes planteados a los docentes fue: ¿Sería tan amable de proporcionar una definición del término: políticas lingüísticas? Las respuestas obtenidas fueron diversas, reflejando una amplia gama de contribuciones, como se puede apreciar a continuación:

- *“Gestiona el comportamiento lingüístico que circula en un lugar o comunidad particular”* (Informante N° 2)
- *“El conjunto de decisiones que toma un gobierno o una institución sobre el uso de las lenguas en un determinado territorio”.* (Informante N° 4)
- *“Decisiones que se toman sobre la relación entre lenguas y la vida social”.* (Informante N° 6)
- *“La política lingüística se refiere a las decisiones y acciones tomadas por un gobierno o institución para regular el uso y la promoción de una lengua o varias lenguas dentro de un territorio o comunidad”.* (Informante N° 9)
- *“Los políticos lingüísticos son decisiones tomadas por autoridades nacionales sobre el uso enseñanza aprendizaje e incluso sobre la prohibición del uso de alguna lengua”.* (Informante N° 11)

- *“Refiere a las decisiones gubernamentales, institucionales en relación a las lenguas que se implementan en una región (provincia, país, países asociados, etc.). Esto se materializa en diferentes niveles: creación de espacios y equipos, programas de capacitación, etc. El reconocimiento y enseñanza de las lenguas originarias y/o de los idiomas hablados en una región, los programas de intercambios, los proyectos de investigación etc. son materializaciones de políticas lingüísticas”.* (Informante N° 14)

- *“Es una política que pueda reconocer el estatus legal de una lengua”* (Informante N° 15)

De estas contribuciones se desprende que los conocimientos de los docentes sobre las políticas lingüísticas es que son un conjunto de decisiones que las autoridades toman sobre el uso, la enseñanza y el aprendizaje, e incluso sobre el silenciamiento institucional de alguna lengua, y que son fundamentales para la gestión de la diversidad lingüística en una sociedad.

En estos resultados preliminares podemos observar que los docentes tienen el ideario de que solamente el Estado puede llevar adelante o implementar las políticas lingüísticas, sin ser lo suficientemente conscientes del poder político que poseen. El docente como agente político puede y debe, desde su entorno, fomentar el uso y las prácticas letradas de los estudiantes para que puedan ejercer su ciudadanía. Por lo tanto, debe conocer y posicionarse frente a las gestiones lingüísticas, ejercer con responsabilidad política y hacer conocer el derecho a la interculturalidad, así como el derecho y el respeto a la diversidad cultural.

Otra de las consultas indagadas en las encuestas se centra en identificar las estrategias político-lingüísticas implementadas por los docentes de portugués en la provincia de Misiones. A partir de los datos recabados, se desprende que dichas estrategias son multifacéticas y abordan diversos aspectos como:

- **Análisis contextualizado:** se retoman los “modos de hablar” del lugar y se abordan desde un análisis contextualizado, considerando las particularidades de cada región y su diversidad lingüística.

- Promoción del uso de la lengua extranjera: se promueve el uso de la lengua extranjera en diferentes ámbitos, tanto en la vida cotidiana como en contextos más formales.

- Respeto a la diversidad lingüística: se respeta y valora la diversidad lingüística, reconociendo la riqueza que aporta a la sociedad.

- Promoción del bilingüismo: se fomenta el aprendizaje del portugués como segunda lengua entre los hispanohablantes, destacando los beneficios sociales, culturales y laborales de ser bilingüe.

- Desarrollo de programas educativos: se colabora en el diseño y la implementación de programas de enseñanza del portugués en escuelas y centros educativos, adaptando los métodos de enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes hispanohablantes.

- Información a futuros docentes: se informa a los futuros docentes de portugués sobre la importancia del portugués de Brasil, destacando la necesidad de descolonizar la enseñanza de las lenguas y reconocer la diversidad lingüística existente.

- Enseñanza de idiomas oficiales del Mercosur: se enseña uno de los idiomas oficiales del Mercosur y se desarrollan proyectos de intercambio con docentes de instituciones de otros países que enseñan portugués como lengua extranjera o que enseñan español.

Como podemos observar en estos aportes, a pesar de que los docentes no se perciben como agentes políticos, ellos llevan adelante acciones, de manera natural, que conforman las políticas lingüísticas, todas ellas orientadas a promover la diversidad lingüística, el respeto a las diferentes lenguas y su uso en diversos contextos, es decir que, en ciertos puntos, van en concomitancia con lo estipulado en los NAPs.

Las acciones que ejecutan los profesores de portugués en la provincia de Misiones respecto de la gestión pública del lenguaje, según lo informado en la encuesta, son:

- *Retomamos los modos del lugar y los abordamos desde un análisis contextualizado* (Informante 2)

● *Promover el uso de la lengua extranjera en diferentes ámbitos y el respeto a la diversidad lingüística. (Informante 4)*

● *Trabajar la vida cotidiana. Determinar criterios referidos a la frontera. Lenguaje utilizado en las canciones de adolescentes. (Informante 8)*

● *Promoción del bilingüismo: Fomenta el aprendizaje del portugués como segunda lengua entre los hispanohablantes, destacando los beneficios sociales, culturales y laborales de ser bilingüe. Desarrollo de programas educativos: Colabora en el diseño y la implementación de programas de enseñanza del portugués en escuelas y centros educativos, adaptando los métodos de enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes hispanohablantes. (Informante 9)*

● *Principalmente desde mi rol como docente promover la enseñanza en este caso del portugués específicamente. (Informante 11).*

● *Enseñar uno de los idiomas oficiales del Mercosur, desarrollar proyectos de intercambio con docentes de instituciones de otros países que enseñan portugués como lengua extranjera o que enseñan español. (Informante 14)*

● *El acto de hablar. Compartir con el otro. Trabajar con la estructura del lenguaje. (Informante 15)*

Desde estas contribuciones podemos analizar que las políticas lingüísticas para la educación deben ser sensibles a la heterogeneidad lingüística, especialmente en contextos donde hay un gran número de estudiantes que utilizan otras lenguas diferentes a la “oficial”. Esta afirmación se alinea con la visión de Louis-Jean Calvet (1997), quien sostiene que las estrategias para la gestión de las lenguas son decisiones conscientes efectuadas en el terreno de la relación entre lengua y vida social.

El respeto a la diversidad lingüística y el reconocimiento de la riqueza que aporta a la sociedad, son fundamentales . Esta perspectiva es compartida por Alves Diniz (2018), cuando menciona que las políticas lingüísticas en el ámbito educativo deben ser sensibles a la heterogeneidad lingüística.

Se observa también, la promoción del bilingüismo, especialmente el aprendizaje del portugués como segunda lengua.

El desarrollo de programas educativos es otra área de enfoque. Se enfatiza la importancia de colaborar en el diseño e implementación de programas de enseñanza del portugués en escuelas y centros educativos. Podemos incorporar a este análisis los aportes de Arnoux y Bein (2019), cuando dicen que las políticas lingüísticas deben ser complementadas con políticas culturales y educativas claras, precisas y factibles, en consonancia con las acciones que realizan los docentes.

Conclusión

Este trabajo se sustenta en la exploración de las concepciones sobre políticas lingüísticas y las prácticas de los docentes de lenguas extranjeras, en particular los profesores de portugués, precisamente en relación con los desafíos existentes en el ámbito de las instituciones educativas para gestionar la pluralidad de lenguas.

Una política lingüística integral y efectiva debe ir más allá de lo establecido por las normativas educativas actuales. Según Bein (2010), es crucial que estas políticas aborden y reformen una gama más amplia de aspectos para fomentar una ciudadanía activa y completa, especialmente dentro de las comunidades lingüísticas minoritarias. Esto implica una revisión meticulosa y una actualización de la legislación existente, así como un seguimiento riguroso de su implementación en la práctica. Sin estas medidas, las políticas lingüísticas corren el riesgo de perpetuar la invisibilización, la marginalización, la estigmatización y la subordinación social de los hablantes de lenguas minoritarias. Por ende, es fundamental enfrentar estos retos con determinación para potenciar la eficacia de las políticas lingüísticas y garantizar su impacto positivo en la educación.

Los profesores de lenguas extranjeras necesitan conocer y actuar sobre fenómenos que surgen de contextos plurales en los espacios escolares. Observamos, a partir de estas primeras aproximaciones, que las acciones son insuficientes para abordar de manera integral la realidad lingüística de Misiones, sin embargo, si

los docentes asumen conscientemente su rol político dentro de las instituciones y en la sociedad, consideramos que el impacto en la enseñanza/aprendizaje de la lengua portuguesa, en particular, y de las lenguas extranjeras, en general, sería mucho mayor.

Es ineludible que nos asumamos como agentes de cambio y que comprendamos que el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua y cultura extranjera tiene una naturaleza ideológica. Como docentes, tenemos la responsabilidad pedagógica, y política, de implementar acciones referidas a las lenguas que protejan y aseguren los derechos, que muestren respeto por las múltiples identidades lingüísticas y culturales presentes en nuestra comunidad y que contribuyan al potenciamiento de las políticas lingüísticas.

Referencias

ARNOUX, E.N; BEIN, R. (Eds.). **Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios.** Colección Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2019.

BEIN, R. Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En ARNOUX, E. y BEIN, R. (eds.), **La regulación política de las prácticas lingüísticas.** (pp. 307-328). Bs. As.: Eudeba. 2010.

BERGER, I. R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira.** [Tesis]. Universidade Federal de Santa Catarina. 2015

CALVET, L. J. **Las políticas lingüísticas.** Buenos Aires: Editorial S.A., 1997.

CAMBLONG, A. M. Ensayo: Habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico. En: MAIA, I. C.; TRICHES, S.: **DINÂMICA SOCIAL DA FRONTEIRA E SEUS EFEITOS NA LINGUAGEM.** Web -

Revista SOCIODIALETO. 2017. Volume 7. Número 20. p. 271-283.
Disponible en RIDUNaM. **Web - Revista SOCIODIALETO**

CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social**.
Madrid: Mac Graw-Hill, 2007.

MAIA, I. C. da. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. **Estudio sociolingüístico del portugués que se habla en la provincia de Misiones (PDM)**. 2022. Disponible en RIDUNaM: <https://hdl.handle.net/20.500.12219/3836>. Acceso en: 24. Marzo. 2024

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios**. Lenguas extranjeras (2006): NAP Lenguas Extranjeras, Educación Primaria y Secundaria - Educ.ar

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario** Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. 2011. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898.pdf>

OLIVEIRA, G. M. **O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. Synergies Brésil**. p. 21-30. 2010.

OLIVERA, 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. En Mello, H., Altenhofen, C. V. y Raso, T. (Ed.): **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

RODRIGUES ALVES DINIZ, L.; NEVES, A.: Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**. 13. 87. 10.5380/rvx.v13i1.61225. 2018.

VARELA, L.: ¿Hay una política lingüística en Argentina? **Todavía**, Nº 32. Buenos Aires. 2014. Disponible en: https://issuu.com/fundacionosde/docs/todavia_-_32

**Política linguística e internacionalização na
fronteira Brasil-Uruguay:
o caso da Prova de Proficiência de Português
(ProPPor) no Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB)**

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques (UNIPAMPA)

Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

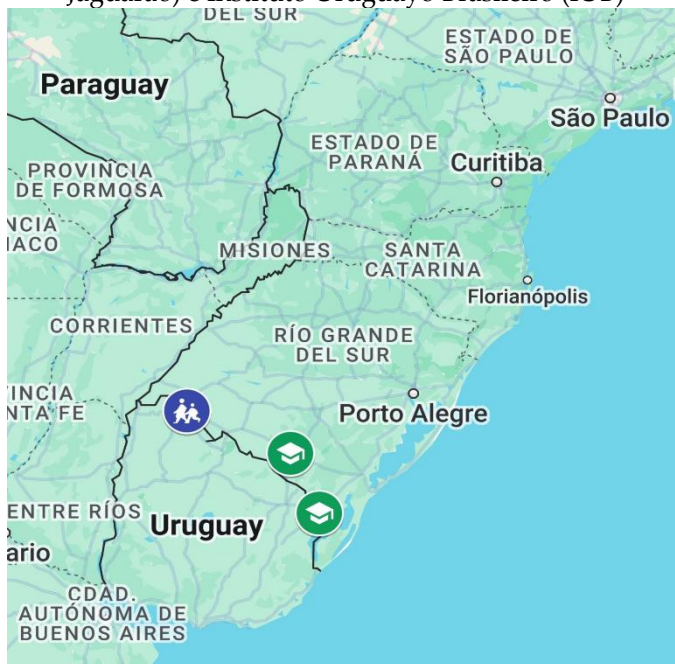
Considerações iniciais

A obra “Cruzando fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças” provoca os autores a compartilharem com os leitores projetos, ações, pesquisas que se planejam, se movem, se materializam “desde, con y a partir de las bordas”.

Este capítulo, intitulado “Política Linguística e Internacionalização na fronteira Brasil-Uruguay: o caso da prova de proficiência de português (ProPPor) no Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB)”, dialoga com a proposta e abrange tanto as temáticas da circulação das línguas e da gestão das línguas na escola quanto a perspectiva da fronteira e dos estudos político-linguísticos *con el toque* de internacionalização. Sendo assim, este capítulo objetiva discutir o papel da ProPPor como ação de política linguística que possibilita a gestão da língua e contribui para internacionalizar a universidade através da cooperação bilateral.

Já que lindamos com a fronteira norte do Uruguay e é desse e nesse espaço que trabalhamos, o mapa da Figura 13 situa geograficamente as duas instituições de ensino protagonistas deste artigo.

Figura 13: Localização geográfica Unipampa (campus Bagé e campus Jaguarão) e Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB)



Fonte: elaborado pelas autoras no app. *My Maps* do Google

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) se caracteriza por ser uma Instituição de Ensino Superior multicampi, portanto os dez campi que a constituem estão localizados em dez municípios na metade sul do Rio Grande do Sul. Nossa Universidade abrange o oeste gaúcho, a campanha e o sul nas proximidades da Costa Doce. Os campi que estão no oeste fazem fronteira com a Argentina, os da campanha e sul com Uruguai e os demais estão próximos de uma ou de outra fronteira.

O Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB) está em Artigas, cidade localizada no extremo norte do Uruguai e que se une à brasileira Quaraí pela ponte Internacional de la Concordia. Quem transita de Santana do Livramento rumo a Uruguiaiana, passa por Quaraí e logo ali avista a ponte que une os dois municípios. A Unipampa

tem atuado na comunidade quaraíense desde 2017 com a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

O transitar institucionalmente pelos espaços fronteiriços na maioria das vezes resulta em projetos, ações e pesquisas internacionais. Artigas foi o palco de um desses encontros com a Unipampa e é sobre o desdobramento dele que vamos discorrer neste capítulo.

Nesse contexto, além desta breve introdução, vamos relatar sobre: (1) o histórico da prova ProPPor; (2) traremos alguns apontamentos acerca das política(s) linguística(s) e as bases para o Acordo de Cooperação Internacional; assim como (3) a ProPPor como ação de política linguística: gestão da língua e internacionalização. Finalizamos compartilhando a conclusão e as referências que nos deram a base teórica para desenvolver as seções citadas.

Breve histórico da Prova de Proficiência de Português (ProPPor)

O surgimento da Prova de Proficiência de Português (ProPPor) remonta a dez anos, quando foi firmado um convênio entre a Universidade Federal do Pampa e uma escola particular de ensino bilíngue (espanhol e inglês) situada na cidade uruguaia de Rivera. No ano de 2014, essa instituição escolar (de educação inicial, primária e secundária) apresentou à universidade a demanda da aplicação de uma prova de proficiência em português para seus alunos, adolescentes fronteiriços que residiam no Uruguay e/ou no Brasil (Antunes; Irala, 2017; Mota; Irala, 2018; Machado, 2020).

Conforme o estudo de Antunes e Irala (2017), por se tratar de uma escola localizada na fronteira entre os dois países, além do espanhol e do inglês, línguas de instrução da escola, o português também gozava de circulação social entre os estudantes, sendo língua materna de muitos deles. Além disso, o colégio contava com aulas de português, embora com menos horas/aula na sua matriz curricular em relação àquelas línguas (Mota; Irala, 2018). Foi, então,

a partir desse contexto multilíngue que a escola riverense formalizou seu interesse na elaboração e aplicação da prova, que passou a ser identificada pela sigla ProPPor.

À época, a equipe de elaboração e aplicação da prova estava constituída por professores doutores da área de línguas da UNIPAMPA (campus Bagé), como também por pós-graduandos e graduandos das Licenciaturas em Letras da universidade (Mota; Irala, 2018; Antunes; Irala, 2017), muitos deles vinculados ao grupo de estudos “Fronteira e Linguagem no Espaço Platino” (FLEP) e ao projeto de pesquisa “Desenhos Pedagógicos na fronteira Brasil-Uruguay”¹.

Segundo Antunes e Irala, a prova estabelecia como público-alvo falantes de português de/em contextos bilíngues e multilíngues e tinha como objetivo

classificar o desempenho desses falantes, a fim de que os mesmos possam atestar seu conhecimento da Língua Portuguesa para realizar tarefas cotidianas, profissionais e/ou acadêmicas nas quais o uso dessa língua lhes é exigido, para fins imediatos ou futuros.” (Antunes; Irala, 2017, p. 220-221).

Durante os dois primeiros anos de vigência do acordo (2014 a 2016), além da aplicação regular anual da prova, eram oportunizadas aplicações de simulados da ProPPor, a fim de possibilitar a familiarização dos estudantes com as tarefas do exame (Antunes; Irala, 2017; Machado, 2020).

Nessa primeira década de existência, em consonância com as políticas linguísticas e de internacionalização da universidade e em resposta às necessidades regionais e locais que foram emergindo, a ProPPor foi ampliando sua abrangência e seu público.

Nos primeiros quatro anos (2014-2018), a aplicação do exame foi exclusiva para os adolescentes residentes nas cidades de

¹ Grupo de estudos e projeto de pesquisa idealizados e coordenados pela profa. Dra. Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA, campus Bagé).

Santana do Livramento e Rivera (fronteira Brasil-Uruguay), alunos da escola conveniada.

Já em 2019, a elaboração, aplicação e avaliação da ProPPor foi institucionalizada pela universidade por meio da portaria nº 596, que designava a comissão responsável pela prova. A partir desse ato, o exame destinava-se também a estrangeiros ou brasileiros surdos, como informa notícia publicada no portal da Unipampa (Figura 14).

Figura 14: notícia no portal da UNIPAMPA

Data de Publicação 01/08/2019 - 15:54 Atualizado em 01/08/2019 - 15:54 2233 visualizações

Inscrições abertas para a Prova de Proficiência em Português para falantes de outros idiomas

Por Francieli Couto Jorge

 Compartilhar

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) está com inscrições abertas para a Prova de Proficiência em Português (Proppor), destina a estrangeiros (ouvintes ou surdos) ou a brasileiros surdos. A prova é gratuita e os interessados têm até o dia 26 de setembro para efetuar a inscrição por meio do preenchimento de [formulário online](#).

A prova é constituída de duas etapas: escrita dissertativa e oral. Os candidatos surdos farão apenas a prova escrita. A aplicação da prova ocorrerá no dia 11 de outubro, às 9h, no Auditório do **Campus Bagé**, localizado no seguinte endereço: Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650, Bairro Malafaia. Os candidatos devem chegar ao local com antecedência de 15 minutos. Para mais informações, entrar em contato por meio do endereço eletrônico propporunipampa@gmail.com.

Fonte: Portal de notícias da Universidade Federal do Pampa.
Disponível em: <https://unipampa.edu.br/portal/inscricoes-abertas-para-prova-de-proficiencia-em-portugues-para-falantes-de-outros-idomas>
Acesso em 21 abr. 2024.

Dessa forma, o grupo-alvo da prova foi ampliado e o número de aplicações passou a três vezes ao ano - sendo duas no Campus Unipampa (Bagé) e uma em Rivera, no Uruguay (Machado, 2020).

No ano seguinte, com os impactos da pandemia de Covid-19 e a adoção do ensino remoto emergencial na universidade, as aplicações da prova foram suspensas. Em meio ao contexto pandêmico e a mudanças nos interesses profissionais dos pesquisadores envolvidos na gestão da ProPPor, a equipe responsável pela prova foi renovada, passando a contar também

com docentes das áreas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do campus Jaguarão da Unipampa em sua composição².

É, então, em 2022, a partir da assinatura do acordo entre a Universidade Federal do Pampa e o Instituto Uruguayo Brasileiro - IUB, localizado na cidade uruguaia de Artigas, que a Prova de Proficiência em Português (ProPPor) retoma - com algumas diferenças - seu propósito original, voltando-se novamente para estudantes residentes na fronteira Brasil-Uruguay e inseridos em um contexto multilíngue, em que circulam o espanhol, o inglês e o português, através de diferentes usos sociais.

Política(s) linguística(s) e as bases para o Acordo de Cooperação Internacional

Nesta seção, vamos, primeiramente, situar o contexto em que foi socializada a demanda político-linguística por parte do Instituto Uruguayo Brasileiro e que, conseqüentemente, favoreceu a assinatura do Acordo Internacional.

Os encontros institucionais são orgânicos ao nosso fazer docente. Palco desses encontros são tanto universidades, quanto escolas e/ou outros espaços oficiais, eventos nacionais e internacionais. Em 2021, ocorreu uma reunião, no Vice- Consulado Brasileiro na cidade de Artigas – Uruguay, com representantes do Ministério das Relações Exteriores e especialistas em política linguística. Na ocasião, também estavam presentes os professores que ministram o componente curricular língua portuguesa nas escolas públicas e particulares e no vice-consulado brasileiro da cidade de Artigas. O encontro teve como objetivo inicial ampliar e

² Atualmente, participam da Comissão responsável pela elaboração, aplicação e correção da prova de proficiência em língua portuguesa (ProPPor) para alunos de nível básico (5ºano e 6 ° ano) do IUB as professoras do campus Jaguarão Cristina Pureza Duarte Boéssio, Denise Aparecida Moser, Ida Maria Morales Marins, Maria do Socorro de Almeida Farias Marques, Miriam Cristina Carniato e as professoras do campus Bagé, Aden Rodrigues Pereira, Clara Zeni Camargo Dornelles e Sara dos Santos Mota.

desenvolver melhorias para os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), localizados nos Consulados brasileiros de Artigas (UY) e Río Branco (UY), além de promover a integração entre as diferentes instituições educativas da cidade uruguaia que adotam no seu programa o ensino de português, tendo em vista que já havia ocorrido uma reunião em Río Branco.

Nesse encontro, também esteve presente uma docente de Letras da Universidade Federal do Pampa. Durante o dia de trabalho, surgiram diversas demandas vindas dos professores que compareceram ao encontro. Uma das demandas levantadas foi o pedido feito à Unipampa: a aplicação de um exame em língua portuguesa para alunos do Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB). Após esse evento, tanto a pauta quanto à solicitação foram socializados entre os docentes que trabalham nos Cursos de Letras do campus de Jaguarão (Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica, Letras Português e Literaturas Portuguesas e Letras Português na modalidade a distância) e de Bagé (Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Letras Português), principalmente, com as docentes que já possuem uma trajetória institucional na elaboração e aplicação de provas de proficiência, como as de espanhol, inglês e português.

Dessa provocação inicial, constitui-se uma comissão, institucionalizada via Portaria N^o199/2022 formada por professores tanto de Jaguarão quanto de Bagé. A primeira demanda foi a organização de um cronograma de reuniões com as professoras de Português do Instituto Uruguayo Brasileiro. Após diversos encontros entre as professoras brasileiras e uruguaias, conversas sobre os materiais didáticos do colégio e das metodologias empregadas, passou-se para a concretização do Acordo Internacional.

Para tanto, foi traçado um Plano de Trabalho com o objetivo de Aplicar a Prova de Proficiência de Português (ProPPor) para alunos que estudam no Instituto Uruguayo Brasileiro - IUB, a fim de atestar sua proficiência em Língua Portuguesa. Como objetivos específicos foram apontados: (1) conhecer o espaço escolar e a

metodologia de ensino desenvolvida nas aulas de língua portuguesa no IUB; (2) realizar reuniões de planejamento, metodologia e execução avaliativa junto à(s) professora(s) responsável(is) pela disciplina de língua portuguesa do Instituto; (3) definir o ano escolar em que a prova será aplicada; (4) traçar as habilidades que serão avaliadas na prova de proficiência e de que forma esta será aplicada; (5) elaborar a prova; (5) formular pareceres com resultados individuais.

O passo seguinte foi a formalização da ação via Acordo de Cooperação Internacional N° 2/2022, publicado dia 9 de dezembro de 2022 no Diário Oficial da União N° 231, seção 3. Nesse contexto, a primeira aplicação das provas (escrita e oral) foi realizada *in loco* em dezembro de 2022.

O Instituto Uruguayo Brasileiro está localizado em Artigas, cidade que faz fronteira com a brasileira Quaraí – RS, como já referido na primeira parte deste capítulo. Os alunos, desde o pré-escolar até o sexto ano, participam de oficinas semanais de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Música, Arte, Dança e Educação Física no turno inverso ao das aulas regulares.

Em Artigas, por ser uma cidade fronteira, a Língua Portuguesa assume importante papel diário na formação dos discentes, expandindo as possibilidades culturais e linguísticas dos alunos uruguaios. Além disso, a oferta da disciplina na grade curricular possibilita a ampliação da interação entre os alunos uruguaios e brasileiros. Essa potencialidade também se estende às instituições de ensino da cidade.

Em relação ao IUB, o trabalho com a Língua Portuguesa nesse espaço formal de educação também prevê como objetivos: despertar o interesse do aluno pela Língua Portuguesa, desenvolver as habilidades de leitura, escrita, oralidade, assim como trabalhar aspectos culturais de forma contrastiva e integrada, vinculando os conteúdos e habilidades trabalhadas ao contexto fronteiriço que os cerca.

Vale recordar que a oferta da língua portuguesa nas instituições de ensino uruguaias foi resultado de diversas

pesquisas e reivindicações que perpassam a história das políticas linguísticas do Uruguai. Segundo Acevedo *et al.* (2018,) com José Pedro Varela, reconhecido por seu papel na reforma na educação pública do Uruguai, em 1877, houve a intervenção linguística de negação aos dialetos de base portuguesa na zona de fronteira, visando promover o monolingüismo do país. Esse projeto passou a ser regulamentado com a *Ley de Educación Comum* de 1877, aprovada com modificações pelo *Decreto de Ley* denominado *Reglamento de la Instrucción Pública*.

Com a continuidade das pesquisas em relação à circulação da língua portuguesa em território uruguaio, das ações propositivas de diversos professores que nutrem as políticas linguísticas do sistema educativo, a oferta da língua portuguesa nas escolas e centro de línguas ocupou o seu devido lugar. De acordo com a Asociación Nacional de Educación Pública (ANEP):

en forma ocasional y de “experiencia” se ha ofrecido también Alemán (entre 1969 y 1975, y luego en 1992) y Portugués (en 1996, en el contexto del “espacio libre”). Desde los años 90, la experiencia de los Centros de Lenguas, de carácter extracurricular, ha incorporado también el Alemán y el Portugués”. (Uruguay, 2008, p. 17)

Ainda sobre a inclusão da língua portuguesa nas escolas públicas, o Programa de *Educación Inicial y Primaria* (Uruguay, 2008, p.54) postula que “la inclusión de la enseñanza de Lengua Extranjera y Segunda Lengua en las escuelas públicas del país busca democratizar el acceso de todos los niños a un conocimiento socialmente valorado”. Além disso, defende que a inclusão da língua portuguesa e o respeito às variedades linguísticas nas escolas fronteiriças são um dos objetivos da promoção e gestão das línguas nesse entorno.

Seguindo os documentos oficiais mais recentes do país, a partir de 2023, os Programas de Educación Básica Integrada (EBI) que são os guias curriculares oficiais que ancoram as propostas de ensino dos professores do território uruguaio, de primeiro (3, 4 e 5

años; grados 1º y 2º), segundo (grados 3º, 4º, 5º y 6º) e terceiro (grados 7º, 8º y 9º) ciclo começaram a ser implementados nas instituições de ensino. Nesse documento, o chamado “espacio curricular comunicativo” dedicado para o lugar das segundas línguas e das línguas estrangeiras, aponta:

En relación con la enseñanza del portugués, se debe hacer una diferenciación entre educación primaria y media. En educación primaria, esta se da en los contextos de frontera de forma universal, así como en otros departamentos de forma particular. Los estudiantes al egresar poseen un sólido nivel A2. En la enseñanza media, el portugués se encuentra de forma opcional en los Centros de Lenguas Extranjeras o a través de la modalidad de talleres optativos en la DGETP. (Uruguay, 2023, p. 6)

O Programa também indica temas, conteúdos para trabalhar a oralidade, a leitura, funções comunicativas, aspectos critérios de avaliação e, a partir do quinto ano, de escrita. Esses aspectos são indicados para serem trabalhados tanto em língua espanhola, inglesa e portuguesa.

Nesse sentido, a prova de proficiência aplicada no Instituto Uruguayo Brasileiro para o quinto e o sexto ano, como citado anteriormente, dialoga com as orientações e as competências em relação à língua portuguesa, apontadas pelo documento EBI. Para exemplificar, citamos a edição piloto, realizada em 2023. No que se refere aos conteúdos específicos de quinto ano, destacamos que as competências específicas relacionadas à oralidade e à compreensão auditiva versam sobre “la narración de historias personales” (Uruguay, 2023, p. 155) e “las entrevistas sobre temas cotidianos” (Uruguay, 2023, p. 159). Em relação à leitura, a prova trabalhou com estratégias de leitura para a compreensão global do texto, chegando à informação explícita como implícita assim como a ativação de estratégias de leitura; em relação à escritura, destacamos as produções textuais multimodais.

Entendemos que as Instituições de ensino corroboram com a política linguística educacional do país, fomentam o bilinguismo, valorizam a circulação da língua portuguesa no espaço fronteiriço, reconhecem as vivências de docentes e discentes na/com a língua portuguesa e são agentes que “podem tomar decisões em torno de políticas linguísticas, não sendo meramente sujeitos que implementam políticas verticais (*top-down*)” (Berger; Redel, 2020, p. 18). Nesse sentido, tratamos este movimento entre as Instituições (UNIPAMPA e IUB) dentro do escopo das Políticas Linguísticas e da Internacionalização em região de fronteira, “fortalecendo o vínculo entre universidade e comunidade” (Berger; Redel, 2020, p. 17).

A ProPPor como ação de Política Linguística: gestão da língua e internacionalização

Na presente seção, discutimos o papel da Prova de Proficiência de Português (ProPPor) no âmbito das ações de política linguística empreendidas pela Universidade Federal do Pampa. Do mesmo modo, procuramos evidenciar como a Prova possibilita a gestão da língua portuguesa na escola e contribui para internacionalizar a UNIPAMPA através da cooperação bilateral neste espaço fronteiriço.

Ao situarmos a ProPPor neste domínio, cabe explicitar nossa compreensão do termo “política linguística”. A partir de Rajagopalan (2013), consideramos que esse termo em português “encobre tanto as decisões tomadas no nível mais geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las” (2013, p. 29). No contexto institucional da universidade em questão, esse tipo de decisão tomada sobre a(s) língua(s) é gerida nas diferentes instâncias máximas de administração, incluindo reitoria, pró-reitorias e conselho superior universitário.

Nessa direção, mencionamos a resolução nº 349, do Conselho Superior Universitário (CONSUNI), de 25 de agosto de 2022, a qual “aprova a Política Linguística da UNIPAMPA” (Unipampa, 2022, p. 1) e revoga a resolução anterior, de 2018. Esse documento

atualiza “as diretrizes, objetivos e valores da Política Linguística para fins de internacionalização da UNIPAMPA” (Unipampa, 2022, p. 1).

Considerando o estabelecido por tal resolução, a ProPPor e o Acordo de Cooperação firmado entre as duas instituições educacionais (IUB e UNIPAMPA) coadunam com as diretrizes e os objetivos dessa política, pois ao ser orientada e aplicada a falantes de português de/em contextos bilíngues ou multilíngues, a prova fomenta em sua concepção e em seu funcionamento a diversidade linguística e cultural (Unipampa, 2022). Esse aspecto também é contemplado na elaboração das tarefas das provas, que envolvem uma série de textos representativos de distintas variedades do português brasileiro.

Quanto à consecução dos objetivos, a manutenção da ProPPor e sua aplicação periódica pelo grupo de especialistas da universidade brasileira aos estudantes do instituto uruguaio contribuem para ampliar o multilinguismo e o multiculturalismo, ao passo que permitem valorizar a cooperação interinstitucional através da interação entre a comunidade interna e externa (UNIPAMPA, 2020).

Paralelamente, como já expusemos na seção anterior, a partir da discussão entre os professores da universidade e os docentes da escola, a Prova está em constante atualização, a fim de dialogar com as políticas linguísticas e educacionais do Uruguai para as segundas línguas e para a educação básica. É, então, nesse sentido que compreendemos a ProPPor como uma ação de política linguística, pois constitui-se de atividades que propiciam a implementação de decisões tomadas em nível nacional e/ou institucional em matéria de língua(s) (Rajagopalan, 2013; 2014).

Assim, o acordo e o plano de trabalho estabelecidos, bem como a atuação das equipes envolvidas na escola e na universidade possibilitam a gestão da língua portuguesa no colégio uruguaio. De acordo com Berger (2015, p. 171), as instituições educacionais são “um espaço extremamente fértil à gestão de línguas”. Conforme explica a autora, entre as ações que podem caracterizar a atuação

da escola, ressaltam-se as “as ações de gestão de línguas, isto é, a administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social [...]” (Berger, 2015, p. 171).

No que concerne à escola, por ser uma instituição plurilíngüe multicultural com a oferta do português no currículo além do espanhol e do inglês, o colégio prevê em seu Plano de Ação a aplicação de exames de proficiência internacional aos seus alunos. No caso da língua portuguesa, a Prova de Proficiência de Português (ProPPor) é aplicada por uma equipe de especialistas da Unipampa, uma vez ao ano. Assim como pontuaram Antunes e Irala (2018), ao discorrer sobre a prova no contexto educacional de Rivera-Livramento, vale ressaltar que a escola não é o único espaço de circulação do português entre os alunos do colégio de Artigas, pois a língua circula socialmente entre os estudantes, seja no espaço escolar, seja fora dele (na família, no comércio, etc.), sendo língua materna para alguns desses falantes.

Ao avaliar o desempenho dos estudantes em cinco níveis de proficiência - básico, pré-intermediário, intermediário, intermediário alto e avançado -, o exame funciona como um instrumento de legitimação do domínio da língua pelo aluno. Consequentemente, a Prova de Proficiência de Português “incide na função social, profissional e acadêmica a ser vivenciada pelo candidato, já que classifica seu nível de proficiência (AZEREDO, 2015).” (Machado, 2020, p. 82).

Dado o exposto, tomamos a gestão de línguas no cenário enfocado como um “fenômeno social multifacetado que envolve variados agentes que tomam decisões sobre as línguas, em diferentes contextos, intervindo nas relações das pessoas com suas línguas (Berger, 2015)” (Berger, 2023, p. 92). Por outro lado, consideramos que a efetivação das ações decorrentes do Acordo tem favorecido o processo de internacionalização da instituição de educação superior envolvida, alavancada pela cooperação entre as duas instituições educacionais.

No que diz respeito à internacionalização da UNIPAMPA, como afirma o próprio plano de desenvolvimento institucional, a

universidade “por possuir unidades em cidades fronteiriças, tem a internacionalização como potencializador local e regional” (UNIPAMPA, 2019, p. 20-21). Outrossim, o mesmo documento destaca o caráter fundamental da internacionalização para o desenvolvimento da IES, assim como sua transversalidade nos distintos campos de atuação da universidade.

Segundo Stallivieri (2019), é notável que instituições situadas em zonas de fronteira menos favorecidas do ponto de vista econômico, como é o caso da Unipampa, são profícuas para desenvolver ações de caráter internacional. No entanto, apesar de sua localização privilegiada, essas instituições costumam enfrentar dificuldades no reconhecimento de sua capacidade de desenvolvimento intercultural, sendo afetadas por diversos fatores que caracterizam o que a autora nomeia “Internacionalização em contextos desfavoráveis” (Stallivieri, 2019, p. 1).

Nessa linha, destacamos o quanto a experiência de cooperação internacional bilateral realizada através dos agentes locais de ambas as instituições - ou seja, da equipe de pesquisadores e aplicadores da Prova membros da universidade e do grupo de professores de português e membros da direção do colégio - tem possibilitado a atuação coordenada das duas entidades em torno da gestão da língua portuguesa em um cenário multilíngue e multicultural.

Por fim, entendemos que essa parceria e as ações realizadas no contexto da ProPPor, tomada como ação de política linguística, têm se mostrado como um caminho para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão que pensem uma educação transfronteiriça, articulada em diversos níveis (ensino básico, graduação, pós-graduação) à medida que reforçam o papel estratégico da internacionalização para o desenvolvimento institucional em regiões de fronteira.

Considerações finais

Com este capítulo tivemos o objetivo de discutir, em forma de relato, o papel da prova ProPPor, vista como ação de política linguística que possibilita a gestão da língua e contribui para internacionalizar a universidade através da cooperação bilateral no espaço fronteiriço que estamos localizados.

O Acordo de Cooperação Internacional N° 2/2022, celebrado entre o Instituto Uruguaio Brasileiro (IUB) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), responde a um dos objetivos da universidade, que é atender as demandas da região onde está inserida. Esse tipo de ação aproxima a comunidade acadêmica e a comunidade externa, promovendo o desenvolvimento de parcerias interinstitucionais no âmbito da região fronteiriça.

Dessa forma, compartilhamos com o leitor experiências exitosas de cooperação internacional entre uma Instituição de Ensino Superior e um colégio de ensino básico uruguaio. Também demos visibilidade aos “idiomas como ferramenta de impacto da Internacionalização e Perspectivas para integração regional” (Stallivieri, 2022, p.14).

Cabe, portanto, elencar as potencialidades que ainda podem ser exploradas, convertidas em ações efetivas de política linguística e internacionalização. Podemos vislumbrar elementos para a internacionalização às margens, tais como: potencialidade em projetos de pesquisa e de extensão, envolvendo línguas e literatura, na graduação e na pós-graduação; esse acordo aponta caminhos para a formação continuada de professores de línguas no contexto fronteiriço. Por fim, destacamos que esta potente experiência pode auxiliar na internacionalização do currículo na Educação Básica no Brasil nas regiões fronteiriças, especialmente, nesta que circulamos diariamente.

Referências

ACEVEDO, Fernando. NOSSAR, Karina., VIERA, P. **Formar en la diversidad: reflexiones y acciones**. Montevideo, Uruguay, 2018.

BERGER, Isis R.; SILVA, Otoniel. C. da. **Gestão de línguas em uma igreja da região de fronteira Brasil – Paraguai: um estudo sob a ótica da política linguística**. Letras, [S. l.], v. 1, n. 66, p. 87–105, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71692>. Acesso em: 29 abril 2024.

BERGER, Isis. **Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escola na fronteira Brasil-Paraguai: elemento à gestão de línguas**. Signo y Señã, num. 28, p.169-185, dic. 2015. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3178/2817> Acesso em 29 abril 2024.

BERGER, Isis.R.; REDEL, Elisângela (org.). **Políticas de Gestão do Multilinguismo: Práticas e Debates**.1. ed.– Campinas, São Paulo.Pontes Editores, 2020.

IRALA, Valesca B.; ANTUNES, Bruna. **Um olhar para o ensino da língua portuguesa na fronteira Brasil/Uruguai em um contexto escolar multilíngue**. Revista Língua & Literatura, v. 19, n.34, p. 207-228, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1731> Acesso em: 24 abril 2024.

MACHADO, Douglas Moraes. **Processo de elaboração e avaliação de uma prova de proficiência em português para falantes de outras línguas no contexto da Unipampa**. 215 f. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riiu/5598> Acesso em 24 abril 2024.

MOTA, Sara dos S., IRALA, Valesca B. **Representaciones de adolescentes en la frontera uruguayo-brasileña: el inglés, el**

español y el portugués en escena. Calidoscópico Vol. 16, n. 1, p. 163-171, jan/abr 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340844292_Representaciones_de_adolescentes_en_la_frontera_uruguayo-brasileña_el_ingles_el_espanol_y_el_portugués_en_escena Acesso em: 24 abril 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. CORREA, Djane Antonuci (Org.). In: **Política linguística e ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.19-42.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização da Educação Superior em Contextos (Des) Favoráveis.** VIII Jornadas Binacionales de Educación. Rivera, 04, 05 e 06 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340634591_INTERNACIONALIZACION_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_EM_CONTEXTOS_DESFAVORAVEIS Acesso em: 24 abr 2024.

STALLIVIERI, Luciane. Prefácio in: FARIAS-MARQUES, Maria. do S.; MENDES, Fernanda. Z. (org). **A construção da dimensão internacional da UNIPAMPA:** estudos e casos de internacionalização. São Paulo. Pimenta Cultural, 2022, p 12- 19. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/construcao-dimensao.pdf> Acesso em: 28 abril 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. **Resolução nº 349, de 25 de agosto de 2022.** Aprova a Política Linguística da UNIPAMPA e revoga a Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 209, de 30 de agosto de 2018. Bagé: Conselho Universitário, 2022. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2022/08/res--349_2022-politica-linguistica.pdf Acesso em: 24 abril 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2024/01/pdi-2019-2023-publicacao-1.pdf> Acesso em: 24 abr 2024.

URUGUAY. ANEP. **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2008.

URUGUAY. ANEP. **Educación Básica Integrada**. Programas 2 ciclo. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alejandro Di Iorio

Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas con especialidad en Lingüística (UNaM). Profesor y Licenciado en Letras. Especialista en Alfabetización Intercultural. Profesor Adjunto cátedra de Lingüística II en la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras y carrera de Antropología Social. Investigador categoría IV en el campo de las políticas del lenguaje y el análisis del discurso. Laboratorio de Semiótica. Secretaría de Investigación y Posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. Correo electrónico: adjorio01@hotmail.com

Angelise Fagundes

Doutora em Educação pelo PPGE/UFSM. Mestre em Letras (PPGL/UFSM), com bolsa fornecida pela CAPES. Licenciada em Letras/Português (UFSM). Licenciada em Letras/Espanhol (UFSM). Foi professora da Rede Municipal de Dilermando de Aguiar (RS), onde atuou na escola e na Secretaria de Educação e Cultura, da qual foi Diretora Pedagógica (060/2012/GP). É Professora Adjunta da área de Ensino de Espanhol do Curso de Graduação em Letras/Português e Espanhol Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo (RS), onde coordena cursos de línguas do CELUFFS. É Presidenta do PROLIN, Programa de Línguas da UFFS, e atua junto à AGIITEC em programas de internacionalização, vice-líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas), registrado no diretório de grupos do CNPq, coordena o projeto “HERANÇAS: as línguas e a construção de identidades culturais nas Missões” e é vice-coordenadora do NIEL - Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Letras da UFFS. Faz parte do

coletivo #Ficaespanhol desde sua constituição como Grupo de Trabalho RS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no Ensino de Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica, Políticas Linguísticas, Estudos de Fronteira. E-mail: angelisef@gmail.com

Claudia Bergamini

Doutora em Letras / Filologia e Língua Portuguesa (2017-2023), Mestra em Letras / Filologia e Língua Portuguesa (2008-2011), Graduada e Licenciada em Letras / Língua Portuguesa e Linguística (2003-2008), com toda titulação obtida na Universidade de São Paulo (USP). Integrante do grupo de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF-UFFS). Foi professora em todas as séries da Educação Básica, em escolas da rede particular de ensino de São Paulo. Atualmente, é autora de conteúdos didáticos de Língua Portuguesa e de Linguagens, em meios impressos e digitais, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). E-mail: claudia.bergamini1@gmail.com

Claudia Floriana Núñez

Licenciada en Educación, Profesora de Portugués y de Francés, Docente investigadora de la UNaM. Correo electrónico: claugarat@hotmail.com

Cristiane Horst

Doutora em Letras/Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, de Kiel, na Alemanha. Licenciada em Letras Português e Alemão e respectivas literaturas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) de São Leopoldo. Fez pós-doutorado em Dialetoлогия (descrição linguística e educação para o plurilinguismo) na Universidade de Augsburg - Alemanha (2020-2023). Foi professora da Rede Municipal de Colinas/RS e da Rede Privada: Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT) de Lajeado/RS e Colégio Martin Luther de Estrela/RS. Atuou como professora visitante em duas universidades alemãs: Universität Augsburg, e

Augsburg e, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, em Kiel. É Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó/SC, onde é pesquisadora e docente no curso de Letras Português e Espanhol - licenciatura e nos cursos de Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos do PPGEL. É vice-líder do grupo de pesquisa e estudos Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF) da UFFS. Participa da rede de pesquisa Red-BayMis da Universidad Nacional de Misiones (Argentina) y Universität Augsburg (Alemanha). Integrante da rede de pesquisa MinGLA Minorias Linguísticas de Línguas Germânicas na América Latina com sede na Kathokische Universität Eichstätt (Alemanha). Tem experiência na área de Letras e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo e línguas em contato, dialetologia pluridimensional, variação e diversidade linguística, ensino de línguas em contextos multilíngues, educação plurilinguística e formação de professores. Email: cristianehorst@uffs.edu.br

Eliana Rosa Sturza

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado pela Universidad de la República, Uruguai. Professora associada e pesquisadora na área dos estudos linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS. E-mail: eliana.sturza@ufsm.br

Emanuele Krewer

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM), com bolsa fornecida pela CAPES. É mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (PPGL-FURG), com bolsa CAPES. Licenciada em Letras, português e espanhol, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo. Foi professora de língua portuguesa e literatura na Rede Estadual de Ensino. Tem experiência com o

ensino de línguas, tecnologias educacionais e políticas linguísticas.
E-mail: emanuelekrewericr@gmail.com

José Luis Ramirez

Graduado em licenciatura em Português, pela Universidad Nacional de Misiones (UNaM), mestrando em Docência Universitária pela Universidad de Buenos Aires (UBA) e pós-graduando em Docência em Ambientes Virtuais pela Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). É professor da disciplina Lengua Portuguesa IV, e professor “adscripto graduado” nas disciplinas Producción y Comprensión Discursiva I e Linguística II do Curso de graduação em Português da UNaM. É pesquisador no projeto “Entrecruzamientos lingüísticos, discursivos y culturales en el género historieta y sus proyecciones para la enseñanza de PLE” na UNaM e, conjuntamente é pesquisador no projeto “El teatro en el mundo lusófono en la segunda mitad del siglo XX” na Universidad Nacional de Rosario (UNR). Na UNaM, também é codiretor do programa permanente de extensão “Centro de Actividades Culturales Brasileñas (CACUBRA)” e codiretor do projeto permanente de extensão “Lecturas en escena: teatro leído en portugués”. É membro, da Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL). Participa da Red de Investigación Educativa (REDINE) e do Colectivo Argentino de Educadoras/es que investigan desde la escuela. E-mail: jlramirez@fhyics.unam.edu.ar

Ivene Carissini da Maia

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Magister en Educación Universitaria. Docente investigadora de la UNaM. Correo electrónico: maiaivene@gmail.com

Luana Ferreira Rodrigues

Doutora em Linguística pelo PPGL/UFSC, com bolsa fornecida pela FAPEAM/CAPES e apoio da PROPESP/UFAM. Mestre em Letras (PPGLINC/UFBA). Licenciada em Letras-Vernáculas e Espanhol como Língua Estrangeira Moderna (UFBA). É Professora Adjunta

no Curso de Graduação em Letras- Língua e Literatura Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM) onde orienta trabalhos com ênfase em Políticas Linguísticas, Currículo e formação de Professores de Línguas Estrangeiras, Multi/plurilinguismo e Línguas, fronteira e sociedade na Amazônia. E-mail: luanarodrigues@ufam.edu.br

Marcelo Jacó Krug

Professor associado na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Chapecó. Pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL e do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol. Atuou como coordenador adjunto do PPGEL de 2012-2014 e de 2021-2023. Possui Graduação em Letras Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001), Mestrado em Linguagem no Contexto Social pela UFRGS (2004) e doutorado em Letras/Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Alemanha) (2009). Líder do grupo de pesquisa "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira" da UFFS. Foi bolsista Pesquisador Experiente da CAPES-Humboldt, no período de 2020-2023 e fez Estágio de pesquisa pós-doutoral em dialetologia na Universidade de Augsburg - Alemanha (2020-2023). É membro da Gesellschaft für die Deutsche Sprache (GfdS), extensão Porto Alegre, desde 2018. Participa da equipe Red-BayMis de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) y Universidad de Augsburg. É membro efetivo da Associação de Brasilianistas na Europa (ABRE). Mantém acordo de cooperação com o projeto Verba Alpina da Universidade de Munique e com o Projeto REDE da Phillips-Universität Marburg. Mantém acordo de cooperação com a USP, UFRGS e com a UNaM - Misiones, Argentina. Tem experiência na área de Letras e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: bilinguismo e línguas em contato, dialetologia pluridimensional, política linguística, ensino de língua portuguesa e língua alemã em contextos multilíngues,

fonética e fonologia, morfologia e formação de professores. Email: marcelokrug@uffrs.edu.br

Marcus V. L. Fontana

Doutor em Educação (PPGE-UFSM). Mestre em Linguística Aplicada (PPGL-UCPel), com bolsa fornecida pela CAPES. Licenciado em Língua Espanhola e Literaturas (UFPel). Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada (PPGL-UCPel) com pesquisa sobre LMOOC sob supervisão do professor Vilson Leffa. É Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde atua no Curso de Licenciatura em Português e Espanhol. De 2009 a 2020 foi professor da Universidade Federal de Santa Maria, onde atuou nos cursos de Licenciatura em Espanhol presencial e EaD e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. É líder do POLIFONIA (Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Formação de Professores e Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas), registrado no diretório de grupos do CNPq. Coordena o projeto “ENCUENTROS: atitudes, crenças e identidades linguístico-culturais na fronteira Missões/Misiones” e faz parte do NIEL - Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Letras da UFFS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica, Políticas Linguísticas, Estudos de Fronteira, Tecnologias na Educação, Educação a Distância e Tecnologias Inclusivas para Pessoas com Deficiência Visual.

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques

Doutorada em Letras (UCPEL) Mestrado em Letras (UFSM). Graduada em Letras Português-Espanhol (PUC), graduada em Letras Licenciatura Plena Português e Literatura Portuguesa (UFSM). Foi professora da Rede Estadual em Uruguaiana (RS). É Professora Associada na Universidade Federal do Pampa. Desenvolve suas atividades no curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica e no curso de Letras Português modalidade a

distância na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão (RS). Atua, principalmente, nos seguintes temas: fronteira Brasil/Uruguay, línguas em contato, espanhol coloquial, gêneros discursivos, ensino de línguas (espanhol e portuguesa para hispanos), educação bilíngue. E-mail: mariamarques@unipampa.edu.br

Mariana Vaca Conde

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, mestra em Estudos Fronteiriços pela UFMS - Campus do Pantanal (Cpan), graduada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela mesma instituição e professora efetiva de língua espanhola na Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS. Tenho experiência no ensino de língua espanhola como língua estrangeira/segunda língua em diferentes níveis e âmbitos de aprendizagem. Desenvolvo pesquisas em estudos de fronteira, translíngua, políticas linguísticas, educação linguística, espanhol e português como segundas línguas/línguas estrangeiras/línguas de fronteira. Participo dos Grupos de Pesquisa UFMS/CNPq: Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (Migrafron), Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidades (Gelf) /Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple). Membro do Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, Refugiados e Apátridas do Município de Corumbá/MS (Comaira). E-mail: mariana.conde.777@hotmail.com

Marilene Aparecida Lemos

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras (Língua Espanhola) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Docente aposentada do curso de graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da

Fronteira Sul (UFFS), *campus* Realeza. Pós-doutoranda no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marilene.lemos@uffs.edu.br

Mayra Alejandra Bernal Huertas

É Mestre em Estudos Latinoamericanos pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latinoamericanos, Graduada em Antropologia em Diversidade Cultural, ambos pela Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA). Licenciada em Educação Especial pela Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia-Bogotá). Membro do projeto de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Latino-Americanos (NEALA), nas linhas de pesquisa: América Latina: diáspora e interseccionalidade, e Educação para as Relações Étnico-raciais (Cnpq). Fez parte do projeto *Chachalacas* desde 2012. Participou da construção das unidades didáticas e na aplicação deste material nas aulas. E-mail: mayra.alejabh@gmail.com.

Patricia Stephanie Lorena Nuñez

Maestranda en Docencia Universitaria por la UBA. Diplomada en Literatura Brasileña por la UTN. Profesora de portugués por la UNAM-FHyCS. Es docente investigadora en la UNAM-FHyCS. Es colaboradora extranjera en la UFMS. Correo electrónico:

Raquel Alarcón

Profesora y licenciada en Letras. Mgter en docencia universitaria UNaM). Dra en Semiótica (CEA. UNC). Especialista en ELE. Especialista en currículum. Docente titular de las cátedras de Gramática y Didáctica de la lengua y la literatura en la FHyCS UNaM. Disertante en cursos de Posgrado y talleres de formación docente y escritura académica. Investiga sobre problemáticas de la alfabetización en zonas de frontera, la lengua en uso y la enseñanza de ELE. Posee publicaciones sobre los temas relacionados con sus investigaciones y sus cátedras. Directora de numerosos trabajos de

extensión y transferencia en territorios fronterizos. Coordinadora subsele CATEDRA UNESCO para la lectura y la escritura. Integrante de la Comisión Ejecutiva Consorcio ELSE-CIN, por la UNAM. Correo electrónico: raquelalarcon58@gmail.com

Raquel Ferraz

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (Estudos Linguísticos) da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM), com bolsa CAPES. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com bolsas CAPES e FAPERGS. Tem experiência na área de Letras: ensino de línguas e políticas linguísticas. E-mail: raquelferrazramos@gmail.com

Sara dos Santos Mota

Professora de espanhol na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2011. Atua no curso de licenciatura em Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas e, também, como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas (Mestrado Profissional). É graduada, mestra e doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É líder do grupo de pesquisa “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras”. Seus interesses de pesquisa incluem línguas de fronteira, enunciação, ensino de língua espanhola, ensino de línguas em contexto fronteiriço, políticas linguísticas e práticas extensionistas. Email: saramota@unipampa.edu.br

Silvina Cecilia Méndez

Profesora en Letras – Profesora en Portugués. Jefe de Trabajos Prácticos de Lengua Portuguesa I y de Introducción a los estudios Literarios de la carrera Profesorado en Portugués - Docente investigadora de la UNaM. Correo electrónico: scmendez@fhyics.unam.edu.ar

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), nos cursos de graduação, ministrando as disciplinas de Português/Espanhol Língua Adicional no Ciclo Comum de Estudos (CCE), no Curso de Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE), na Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais (EEALA) – em que é a coordenadora –, no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA). Possui Graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2007). É mestre (2010) e doutora (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa de Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino da Unioeste, sob a orientação de Clarice Nadir von Borstel. Pós-Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Gilvan Müller de Oliveira. Pós-Graduada em Psicopedagogia e Neurociências, e em Psicopedagogia Institucional, ambas pela UNIP. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área da Sociolinguística Educacional e Políticas Linguísticas, voltados ao Ensino Fundamental I. E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação pela mesma instituição e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Sou professora Associada da UFMS, com exercício no Campus do Pantanal (Cpan/UFMS). Atuo na formação inicial de professores na área de Letras com o ensino de língua espanhola (castelhano) como segunda língua/língua de fronteiras; Fundamentos e Prática de ensino de línguas. Desenvolvo pesquisas em línguas de fronteiras, interculturalidade, políticas linguísticas, translíngua e decolonialidade. Participo do Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (MIGRAFRON), do Grupo de Pesquisa Fronteira e Imigrações

(UFMS/CNPq) e do Observatório da Rota Bioceânica (UEMS/CNPQ). Sou gestora do acordo interinstitucional UFMS/UAGRM (Brasil/Bolívia). E-mail: suzana.mancilla@ufms.br

Violeta Rocío Itatí Flores

Profesora en portugués graduada por la FHYCS-UNaM. Docente titular de las asignaturas Lingüística II y Cultura Portuguesa de la carrera Profesorado en portugués – Docente investigadora de la UNaM. Actualmente participa de los proyectos de investigación “ESTUDIO SOBRE LA VARIANTE DE PORTUGUÉS QUE SE HABLA EN MISIONES (PORTUÑOL-BRASILERO): RIQUEZAS Y COMPLEJIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y CULTURALES (FHYCS-UNaM) y del proyecto “El teatro en el mundo lusófono en la segunda mitad del siglo XX” (UNR). Coordinadora de la Oficina de relaciones internacionales de la FHyCS. Y desde el 2016 coordina el proyecto de Extensión “Lecturas en escena: teatro leído en portugués (FHyCS –UnaM). Fue coordinadora de las Escuelas Bilingües de Frontera por el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones (2006-2015). Email: vriflores@fhycs.unam.edu.ar

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização inicial/Alfabetización inicial – 129; 130; 131; 134; 143.

Alternância de línguas/Alternancia de lenguas – 63; 107.

Ambiente sociocultural/Ambiente sociocultural – 49; 51; 53; 106.

Aspectos culturais/Aspectos culturales – 316.

Atitudes/Actitudes – 35; 69; 70; 74; 76; 78; 79; 85; 89; 90; 91; 92; 98;
101; 114; 131; 169; 173; 175; 179; 180; 182; 183; 185; 293; 299.

B

Bilinguismo/Bilingüismo – 43; 45; 49; 51; 61; 68; 73; 85; 89; 93; 99;
107; 175; 176; 198; 223; 253; 274; 302; 304; 319; 329; 331.

C

Castelhano/Castellano – 46; 50; 51; 53; 54; 55; 60; 117; 118; 172; 173;
174; 190; 198; 200; 202; 254; 256; 336.

Colônias/Colonias – 30; 31; 44; 48; 52; 73; 252; 254; 261.

Comunidade de fala/Comunidad de habla – 86; 89.

Contato linguístico/Contacto lingüístico – 37; 41; 49; 52; 54; 61; 65;
76; 152; 171; 178.

Continuum linguístico/Continuum lingüístico – 49; 71; 105; 122; 280.

D

Descendentes/Descendientes – 168; 169; 271; 272.

Dicionário Compartilhado da Língua de Fronteira (DCLF)/
Diccionario Compartido de la Lengua de Frontera (DCLF) – 26;
37; 41.

Dicionário Comunitário de Língua Compartilhada (DCLC)/
Diccionario Comunitario de Lengua Compartida (DCLC) – 26;
30; 41.

Dialetos portugueses/Dialectos portugueses – 46; 172.

Diversidade cultural/Diversidad cultural – 194; 200; 299; 301.
Diversidade linguística/Diversidad lingüística – 17; 23; 31; 32; 35;
48; 53; 61; 65; 177; 200; 217; 224; 226; 269; 276; 289; 293; 295; 296;
301; 302; 303; 320; 329.
Diversidade literária/Diversidad literária – 109.

E

Educação Básica/Educación Básica – 177; 209; 212; 215; 216; 320.
Educação bilíngue/Educación bilingüe – 177; 178; 333.
Educação linguística/Educación lingüística – 190; 212; 222; 224; 280;
297; 333.
El Soberbio – 46; 110.
Empréstimos linguísticos/Préstamos lingüísticos – 34; 53.
Escravidão/Esclavitud – 229; 230; 231; 232; 233; 234; 235; 238; 239;
243; 244.
Etnografia/Etnografía – 107; 124.

F

Foz do Iguazú/Foz de Iguazú – 211.
Fracasso escolar/Fracaso escolar – 130.
Formação de professores/Formación de profesores – 161; 180; 205;
215; 217; 220; 229; 267; 280; 283; 285; 286; 327.
Formação docente/Formación docente – 130; 177; 179; 268; 293; 295;
334.

I

Ideologia/Ideología – 47; 213; 272.
Instituto Uruguayo Brasileiro (IUB) – 309; 310; 314; 315; 316; 318;
320; 323.
Interferências linguísticas/Interferencias lingüísticas – 50; 51; 94.

J

Jaguarão – 230; 232; 238; 310; 314; 315.
Jogo/Juego – 117; 132; 137; 138; 140; 141; 221; 248; 249.

L

Língua oficial/Lengua oficial – 67; 78; 88; 100; 108; 130; 141; 148; 166; 167; 171; 173; 174; 248; 251; 252; 260; 261; 298.

Línguas de imigração/Lenguas de inmigración – 33; 37; 129; 166; 247; 250; 258; 279.

Línguas minoritárias/Lenguas minoritárias – 50; 166; 295; 304.

Línguas de herança/Lenguas de herencia – 268; 270.

Línguas Indígenas/Lenguas Indígenas – 40; 183; 198; 215; 217; 219; 221; 223; 270.

M

Memórias/Memorias – 87; 132; 133; 142; 248; 250; 251; 253; 258.

Migrantes – 28; 31; 35; 41; 46; 48; 55; 72; 94; 145; 165; 183; 188; 189; 199; 248; 254; 256; 258; 261; 272; 294; 306.

Missões/Misiones – 29; 31; 267; 271; 272; 274; 279.

Mobilidade/Movilidad – 46; 137; 142; 199; 274.

Multilinguismo/Multilingüismo – 149; 150; 153; 162; 169; 170; 174; 176; 170; 180; 209; 214; 223; 225; 275; 291.

N

Narrativas orais/Narrativas orales – 108; 122.

Narração/Narración – 108; 116; 118; 250; 318.

Novo Machado – 26; 30; 32; 35; 37.

P

Planejamento linguístico/Planeamiento lingüístico – 130; 269.

Pluralidade linguística/Pluralidad lingüística – 204; 209; 268; 272.

Plurilinguismo/Plurilingüismo – 162; 165; 169; 170; 175; 179; 180; 182; 275; 306.

Portunhol/Portuñol – 64; 93; 162; 166; 169; 171; 172; 174; 176; 180; 181; 182; 280.

Português brasileiro (PB)/Portugués brasileño (PB) – 39; 320.

Português de Missões (PDM)/Portugués de Misiones (PDM) – 45;
51; 85; 86; 90; 91; 97; 101; 123.

Práticas discursivas/Prácticas discursivas – 109.

Práticas sociolinguísticas/Prácticas sociolingüísticas – 145.

Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)/Programa
Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) – 177; 188; 193; 203.

Puerto Quijarro – 187; 188; 194; 197; 198; 199; 200; 201; 203.

R

Repertório linguístico/Repertorio lingüístico – 23; 24; 25; 28; 32; 35;
37; 40; 173; 180; 189; 214; 217; 220; 222.

Relações identitárias/Relaciones identitárias – 249.

Relatos populares – 105; 106.

S

Semiosfera(s) – 29; 36; 87; 132; 141.

T

Tabatinga – 210; 215; 217; 218; 219; 221.

Tensão dialógica/Tensión dialógica – 249.

Tradições/Tradiciones – 28; 36.

Tríplice Fronteira/Triple Frontera – 162; 166; 209; 210; 213; 214; 215;
220.

V

Variações linguísticas/Variaciones lingüísticas – 106.

Variedades linguísticas/Variedades lingüísticas – 25; 35; 165; 317.

Vizinhança/Vecindad – 37; 131; 275.

Vernáculos rurais/Vernáculos rurales – 48; 56; 57; 72.

A obra "Cruzando Fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças" é uma criação coletiva concebida por pesquisadoras e pesquisadores do Brasil e da Argentina cujos olhos estão voltados para as fronteiras. Cada capítulo é uma revelação sobre como pensam, sentem, falam e vivem as pessoas que habitam esses entrelugares. Transitam nos textos os contatos entre o português e o espanhol, a marcante presença do portunhol, considerações sobre a educação linguística fronteiriça, as memórias, as histórias, as identidades e as possibilidades de políticas linguísticas que emergem de todo o cenário que se apresenta.

Financiamento:



ISBN 978-65-265-1349-1

