



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

JÚLIA SAADI CARVALHO

Portunhol Selvagem: os contos infantojuvenis em *Era uma vez en la fronteira selvagem*, de Douglas Diegues, e em *A língua de todos e a língua de cada um*, de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira, e suas contribuições com a interculturalidade no âmbito da educação básica

Rio de Janeiro

2023

JÚLIA SAADI CARVALHO

Portunhol Selvagem: os contos infantojuvenis em *Era uma vez en la frontera selvagem*, de Douglas Diegues, e em *A língua de todos e a língua de cada um*, de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira, e suas contribuições com a interculturalidade no âmbito da educação básica

Monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras, na habilitação Português/Espanhol.

Orientador: Prof. Doutor Luciano Prado da Silva

Rio de Janeiro

2023

Agradecimentos

De longe, esse é um dos momentos mais difíceis e emocionantes desta monografia: agradecer àquelas pessoas que contribuíram comigo ao longo de toda a minha trajetória na Faculdade de Letras (UFRJ), inclusive durante o processo de realização deste trabalho. Foram tantas as pessoas que me auxiliaram a permanecer firme e chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me proporcionado concretizar o meu sonho antigo, o de me formar em uma universidade pública; neste caso, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lembro-me de que, quando cheguei à Faculdade de Letras, eu era uma jovem de dezessete anos e meus olhos não paravam de brilhar. Com o tempo, Deus me levou a lugares nunca antes habitados por mim. Superei-me em diversos momentos; me desconstruí; me reconstruí; ressignifiquei ideias e pensamentos, conheci pessoas incríveis e singulares.

Agradeço aos meus avós, Leny Correa e Jorge Saadi, que desde criança plantaram em mim sementes do carinho, do amor e do bem; aos meus pais, Renata Saadi e Edson Carvalho, que são minhas maiores referências nessa vida, por todo o suporte durante a graduação e pelos inúmeros incentivos ao mundo dos estudos; à minha irmã, Karina Saadi, por ter tornado a minha trajetória mais leve, ao compartilhar comigo suas experiências no que tange à carreira acadêmica e me aconselhar quando mais necessitava; ao meu orientador, Luciano Prado, por ser esse exemplo de pessoa e profissional, disposto a ajudar, auxiliar, ouvir e compreender, a partir de sua sabedoria e conhecimentos; à minha melhor amiga, Jullye Bastos, que foi um dos meus melhores presentes da graduação. Chegamos à faculdade no mesmo ano, optamos pela mesma língua (o espanhol) e percorremos toda essa estrada juntas! Nosso companheirismo, irmandade e cuidado diário uma com a outra tornaram o passar dos anos mais prazeroso.

Por fim, agradeço à Faculdade de Letras, de maneira geral. Lá pude realizar estudos, muitas vezes difíceis e desafiadores, mas enriquecedores; fazer amizades com incontáveis pessoas – de diferentes origens –, que até hoje guardo em meu coração; conhecer outros profissionais que me marcaram muito, com suas bagagens, vivências e didáticas impecáveis, permitindo a construção de sentidos e significados da maneira mais real possível. Mauro Rocha e Dennis Castanheira, gratidão por cada detalhe, vocês são fontes de inspiração, e eu sempre costumo dizer isso para as pessoas com quem eu convivo; Flavia Ferreira, minha primeira professora de Língua Espanhola, jamais esquecerei do seu sorriso, da sua receptividade e do seu acolhimento. O mundo precisa de mais pessoas como vocês, mestres!

Encerro esse ciclo e me sinto realizada como ser humano e profissional. Mais convicta do que nunca de que eu sou fã da educação libertadora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 - O TRANSLINGUISMO E O PORTUNHOL SELVAGEM	9
1.1 TRANSLINGUISMO.....	10
1.2 LITERATURA TRANSLINGUÍSTICA.....	12
1.3 O PORTUNHOL SELVAGEM.....	16
CAPÍTULO 2 - OS TEXTOS (LITERATURA INFANTOJUVENIL)	21
2.1 OS AUTORES E SUAS OUTRAS PRODUÇÕES.....	23
2.2 A OBRA (I): <i>ERA UMA VEZ EN LA FRONTEIRA SELVAGEM</i>	26
2.3 A OBRA (II): <i>A LÍNGUA DE TODOS E A LÍNGUA DE CADA UM</i>	32
CAPÍTULO 3: APLICABILIDADE EM SALA DE AULA	37
3.1 <i>ERA UMA VEZ EN LA FRONTEIRA SELVAGEM E A LÍNGUA DE TODOS E A LÍNGUA DE CADA UM NO AMBIENTE DE SALA DE AULA</i>	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como tema central o portunhol selvagem em duas obras de grande relevância e sua aplicabilidade em sala de aula. A primeira, *Era uma vez en la fronteira selvagem*, do Douglas Diegues; a segunda, *A língua de todos e a língua de cada um*, de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira. A partir de suas vivências e experiências, os autores conseguiram transpor em suas obras minúcias ímpares da língua em questão e o valor do sujeito que habita a fronteira. Com ênfase no público infantojuvenil, as duas produções logram viabilizar discussões sobre temas importantes como a ruptura de estigma e a valorização de pluralidades. A escrita dos autores também produz uma abertura a novas culturas e novas formas de pensar e experienciar o mundo. Por conseguinte, fez-se pertinente um panorama sobre o translinguismo e a literatura translinguística (definição e funcionamento), proporcionando um maior entendimento sobre a língua e a devida implicação no campo literário. Na materialização desses tópicos, durante a presente monografia, foram utilizados aportes teóricos como: Baker (2001), Scholl (2020) e Onghena (2008), para a abordagem do translinguismo; Kelmann (2000) e Santos (2017), no que tange à discussão da literatura translinguística. Do mesmo modo, diversos outros autores foram citados no desenvolvimento de outros tópicos que sucederam, como a biografia de cada um dos autores e suas respectivas contribuições na construção de suas obras e, em seguida, a realização de uma análise das obras *Era uma vez en la fronteira selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um*. Por último, foi executada uma descrição de práticas que pudessem conectar, de forma eficiente, as obras aos alunos e ao professor em sala de aula.

Palavras-chave: Translinguismo; Portunhol selvagem; Literatura; Fronteira; Douglas Diegues; Jorgelina Tallei; Renata Alves de Oliveira.

INTRODUÇÃO

Normalmente, a definição do termo *língua* aparece associada a três visões. A primeira delas é a técnica-científica, que explora a língua como uma estrutura em si mesma, sem alusões a fatores externos. Nela podem-se encontrar parâmetros que norteiam a língua, como, por exemplo, o fonológico (nível dos sons), o morfológico (nível das palavras), o morfossintático (nível das palavras nas frases) e o semântico (nível dos significados e sentidos). A segunda é a sociocultural, que se distancia de um olhar técnico, ou seja, se encarrega do senso comum, mitos culturais e preconceitos sociais atrelados, que permeiam os processos históricos advindos de uma nação, um grupo social ou povo. Já a terceira – e última –, chamada de semântico-pragmática e discursiva, que tem sido o foco de estudos, análises e experimentos mais recentes, objetiva a ênfase nos sentidos a partir de situações e contextos reais. E, além disso, uma percepção mais sensível no que tange aos valores, às crenças sociais e ideologias envolvidas nos enunciados concretos.

No presente trabalho, *língua* – o idioma – se associará aos conceitos identidade, cultura e resistência, mas, principalmente, à premissa de que não existem línguas puras. José Lindomar Albuquerque, em *As fronteiras do Portunhol Selvagem* (2014), já dizia que todos os idiomas se formam através de processos de intercâmbios, misturas, apropriações e significações. Ademais, o autor menciona que, justamente no contexto moderno de construção das soberanias estatais, as línguas se transformaram em tradicionais; sendo instituídas e admitidas como nacionais a partir de artifícios como a gramatização e normalização daquelas falas que sobressaíam em algumas camadas sociais.

Assim, ao pensar no Brasil, é um país localizado na América do Sul, composto por vinte e seis estados, e que tem o português como sua língua oficial. O carnaval; o samba; o funk; o futebol; a existência da enorme diversidade étnica e cultural são características que, sem dúvidas, possuem destaque e cooperam para a formação da identidade desse território. Sendo totalmente possível imaginar nesse momento um povo ou uma nação que levante essa bandeira – literalmente. Por isso, quando se pensa nos habitantes da região Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, ou Sul do Brasil, é possível dizer que existe, sim, um código linguístico envolvido, mas também elementos de outra natureza – por vezes, extralinguísticos – que irão contribuir, enriquecer e fortalecer esse código e que não podem ser ignorados. Aliás, é na valorização desses detalhes, dessa subjetividade por trás da língua que debates referentes à sua regularização, padronização e unificação são findados e, conseqüentemente, um ambiente menos conflitante torna-se uma realidade.

Ainda sobre as características referentes ao Brasil, cabe ressaltar a importância da sua localização – ou melhor, no quanto isso contribui positivamente para aqueles que vivem nesse país. Justamente por fazer parte da América do Sul, o país tem como vizinhos países de fala hispânica. Existem estados brasileiros que possuem zonas fronteiriças com países latino-americanos e mesmo aqueles que não possuem, ainda assim convivem com o fluxo decorrente do turismo e imigração, o que proporciona maiores trocas linguísticas. Um outro ponto de grande valia verifica-se na existência do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), bloco econômico sul-americano formado pelo Brasil e outros três países – Argentina, Paraguai e Uruguai¹ – que têm como línguas oficiais o espanhol, o português e o guarani. Com a sua significação, o bloco econômico possibilita trocas e negociações entre as nações-membros.

Desse modo, embora o portunhol não seja uma língua oficial, existe a necessidade de maior e efetiva visibilidade desse tema no ambiente escolar. Reconhecê-lo como uma realidade, levando isso em forma de conhecimento e prestígio, fruto das relações nas zonas fronteiriças entre o Brasil e os países vizinhos latino-americanos, é o primeiro passo. Afinal, a vida na fronteira torna os sujeitos fronteiriços “únicos”, como anuncia uma uruguaia que habita a cidade de Rivera, entrevistada no documentário *Língua Imaginária*, dirigido por Cíntia Langie e Rafael Andreazza², no ano de 2014. Nesse contexto, sendo o portunhol um tema que, felizmente, pode perpassar várias disciplinas, dada a sua relevância no que diz respeito ao indivíduo, vida, historicidade, identidade, sociedade, povos, nações, dentre outros aspectos, não ficaria atrelado apenas às aulas de Espanhol – hoje, de caráter optativo nos sistemas de ensino do nível básico –, que poderiam trabalhar as singularidades translinguísticas, culturais espanholas e latino-americanas e toda a potência existente por trás da língua com mais detalhes.

As obras *Era uma vez en la frontera selvagem*, de Douglas Diegues, e *A língua de todos e a língua de cada um*, de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira conversam com essas questões de uma forma diferenciada; livros que, em teoria, são destinados ao público infantojuvenil, mas que trazem diversas reflexões e ensinamentos para qualquer faixa etária. Na obra de Douglas Diegues, a “fronteira selvagem” tem um ar leve e agradável, provoca surpresas, risos inesperados e belos sustos. Também percebe-se um olhar mais subversivo que tem por objetivo fazer com que o leitor mergulhe no espaço da fronteira e rompa com determinados paradigmas que somente o afastam de toda a riqueza linguística, cultural ali

¹Além desses países, existem os países associados (Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru, Guiana e Suriname) e os países observadores (México e Nova Zelândia).

² LANGIE, C.; ANDREAZZA, R. **A linha imaginária** - Moviola Filmes. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yLkSZhO4i5w&t=8s>>. Acesso em: 05 de mai. de 2023.

presente e latente. Por outro lado, na obra de Jorgelina Tallei e Renata Alves, há um arsenal de palavras e imagens que conversam entre si, de uma potência enorme. As autoras afloram a sensibilidade e atingem o outro no sentido de concluir que todas as línguas importam, uma vez que todos possuem uma identidade e, por isso, ocupam um lugar exclusivo nesse universo. Em suma, ambas as obras são especiais à sua maneira, contam com autores que, a partir de visões críticas, agregam saberes e ideias voltadas para uma lógica de romper com tudo que vai ao encontro de um só mundo possível e que, conseqüentemente, degrada as relações na América Latina. Nesta monografia, essas obras serão abordadas por meio de análises que explorarão a magnitude do uso de sua interculturalidade nas escolas de nível básico e, além disso, reflexões voltadas para seu acolhimento.

Por conseguinte, com a finalidade de analisar as obras e refletir de que forma se desenvolve a aplicabilidade delas em sala de aula, alguns pontos relevantes serão percorridos: primeiramente, um maior entendimento a respeito do termo *translinguismo*; depois, um olhar sobre a literatura translinguística e, em comunhão a isso, o que se pode entender a respeito do “portunhol selvagem”, ou seja, qual é o significado que existe por trás dessa nomenclatura tão forte. Logo em seguida, uma observância e exposição do quanto há de realidade, língua, cultura e identidade na literatura de Douglas Dieguese na literatura de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira. Os enredos de *Era uma vez en la fronteira selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um* conversam à medida que o portunhol se desenvolve dentro dos textos e faz com que o leitor se imagine fazendo parte do universo dessa língua.

Após o aprofundamento dos conceitos expostos, das narrativas presentes nos livros e do que seus autores trazem de singular, será realizada uma análise pautada nesse gênero literário dentro de sala de aula, ou seja, como o professor e os alunos poderiam visualizar essas narrativas a partir de seus conhecimentos, experiências e bagagens, sob uma perspectiva decolonial, de modo a estreitar os laços e maximizar as trocas, afinal são sujeitos dos atos de aprendizagem e as relações nessa conjuntura devem ser sempre dinâmicas, jamais estáticas.

Ao percorrer toda essa estrada, chega-se ao destino final: visibilizar a importância do portunhol para o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil. A literatura será não só o meio pelo qual este trabalho se apoiará para ir além das entrelinhas; romper barreiras ou determinados paradigmas que nada colaboram com as vozes valorosas da diversidade, mas também o próprio campo de análise e investigação. Outrossim, o verdadeiro ensino – elemento que contribui com a educação –, em sua efetividade, volta-se para a coletividade e possui características como a conscientização, a libertação e transformação do indivíduo. Afinal, de acordo com Freire (1996), nenhuma sociedade muda só por meio dela, mas sem ela

nenhuma grande transformação é possível.

CAPÍTULO 1 - O TRANSLINGUISMO E O PORTUNHOL SELVAGEM

Neste primeiro capítulo, serão definidos e apresentados os conceitos de *translinguismo* e *portunhol selvagem*. Ademais, aparecerão explanações a respeito da literatura translinguística e o seu funcionamento. Conforme os dados do Ethnologue (2020)³, o espanhol e o português estão entre as dez línguas mais faladas no mundo. O espanhol fica em quarto lugar, com aproximadamente 538 milhões de falantes; já o português, se encontra em nono, e com uma estimativa de 252 milhões de falantes. Será debatido, ao longo dos tópicos deste capítulo, como e de que forma ocorreu a mescla entre os dois idiomas e a relevância disso para a construção do movimento literário *portunhol selvagem*.

Inicialmente, faz-se importante que seja introduzido um pouco sobre a origem e história dessas duas línguas – o espanhol e o português. Tanto o português como o espanhol – também denominado de castelhano – fazem parte do grupo ibero-românico, originado a partir das transformações sofridas pelo latim vulgar, após as invasões bárbaras na Península Ibérica. “Pelo termo România designa-se modernamente a área ocupada por línguas de origem latina” (ILARI, 2000, p. 51).

O linguista Pedroso (2013) realizou um breve resumo sobre um histórico momento de “encontro” dessas duas línguas:

Após a morte de dom Sebastião (que não deixou herdeiros), em 1578, o rei espanhol Felipe II, que já havia algum tempo cobiçava o território português, enviou tropas para tomar Portugal à força. A invasão espanhola e o pacto dos portugueses materializaram o que passou a ser conhecido como a União Ibérica. (...) é um território plurilíngue, a atitude portuguesa diante da língua espanhola. A Espanha representava a potência econômica, política e militar a temer. Assim, Portugal não escapava do receio de afetação ou de perda do maior patrimônio identitário coletivo – o da língua vernácula – que, via de regra, é sentido pelos territórios nacionais pequenos ou transformados em periferia, principalmente em ambiente continental ou em espaço geográfico comum. (PEDROSO, 2013, p. 39)

Vale dizer que as línguas espanhol e português se desenvolveram a partir de dois dialetos: o galego, atestado desde o século XII; e o castelhano, demonstrado a partir dos finais do século X, que foram evoluções do latim vulgar, provido de características morfológicas e lexicais próprias. Para além das influências do latim na derivação de uma lista de palavras espanholas e portuguesas, existe também a derivação advinda de outras línguas como, por

³ ETHNOLOGUE. **How many languages are there in the world?**. 2020. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

exemplo, o celta, o grego e o árabe, como uma espécie de herança desses povos, fruto do contato, choque e participação no processo histórico. Takeuchi (1980) considera que o espanhol e o português quase não possuem palavras distintas, mas uma vasta quantidade de palavras em comum. Todavia, segundo Dubois (1997), o fato de o espanhol e de o português terem sido originados a partir da mesma base, isto é, o latim –, não exclui a existência de diferenças entre eles, ligadas à localização geográfica, cultura, sociedade.

Em resumo, o espanhol e o português são, atualmente, dois dos idiomas mais falados ao redor do mundo com muitas características comuns em suas formações, como já foi mencionado anteriormente. Além de ser utilizado na Espanha, o espanhol é a língua oficial de vários países da América Latina (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Paraguai, Uruguai, Venezuela, dentre outros). Do mesmo modo, o português também é usado no Brasil e em outros países como Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique etc. Entretanto, o ponto fundamental aqui é justamente o fato de o Brasil ser o único país da América do Sul que faz limite com vários países de língua hispânica e mais: o único país, nessa localização, que tem como língua oficial o português.

Assim sendo, na presente pesquisa, o corpus será a língua denominada literariamente como *portunhol selvagem*, que é muito utilizada na Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). Devido à convivência e proximidade na fronteira, houve um contato de línguas, culturas e afetos entre as pessoas que ali residem. O portunhol, como essa “língua da fronteira” foi desenvolvendo-se a partir do trânsito e das dinâmicas naturais dessa realidade, dessa vida pulsante.

Nos próximos tópicos, serão abordados os conceitos de translinguismo, literatura tranlinguística e *portunhol selvagem*.

1.1 TRANSLINGUISMO

Translinguismo, *translingualismo* ou *translinguagem* é um termo que se mostra cada vez mais presente na atualidade, tendo sua origem conferida em Baker (2001), que se referiu à prática de utilizar, de forma versátil e cambiável, duas línguas – em um contexto bilíngue – dentro de sala de aula. Da mesma forma, também pode ser visualizado no campo de pesquisas e estudos de linguistas que têm por objeto visibilizar e viabilizar experiências linguísticas voltadas para indivíduos bilíngues e multilíngues. Em García (2009), o termo “translinguagem” é definido como uma grande quantidade de práticas discursivas utilizadas

por bilíngues para atribuir significação aos seus universos bilíngues. Portanto, a autora sublinha que corresponde a um paradigma comunicativo dos falantes bilíngues, não podendo ser contrastado com o uso que os monolíngues fazem da língua.

Com base nos estudos sobre linguagem, o translanguismo envolve a existência da heterogeneidade, isto é, premissa de que a linguagem humana é heterogênea e deve ser repensada como tal, “não mais considerada uma entidade formal, mas uma organização múltipla de processos que permitem interações que transcendem dinâmicas e práticas históricas culturais” (SCHOLL, 2020, p. 3). Desse modo, não há uma repartição ou segmentação entre outros conceitos como linguístico, extralinguístico e paralinguístico.

O linguista Li Wei, na conferência *Trans-Ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research*, ocorrida no ano de 2020, traz à tona uma problematização atrelada ao translanguismo: as chamadas “línguas nomeadas” (como o português ou o espanhol, por exemplo). Li Wei atenta para essas línguas como concepções político-culturais, que estão vinculadas à ideia de “uma-nação-uma-língua”, ou seja, a noção de monolinguismo caminha no mesmo sentido da criação de estados-nação. O translanguismo, por outro lado, vai na direção oposta, uma vez que vai além de línguas nomeadas. Uma ressalva importante é a de que o conceito de translanguismo “não nega a existência de línguas nomeadas, apenas destaca que as línguas são entidades histórica, ideológica e politicamente definidas” (SCHOLL, 2020, p. 3).

O multilinguismo, tendo em vista o bilinguismo para dois idiomas e plurilinguismo para três ou mais, é fruto da vida em sociedade. Em um mundo globalizado, onde a comunicação é de extrema importância e as relações políticas, sociais, econômicas e culturais entre diferentes povos e nações são inegáveis, ocasionada, por exemplo, pela força da migração, pelo turismo, por diferentes acordos, a comunicação em diferentes línguas se torna cada vez mais frequente, real e necessária. Por essa razão, o translanguismo pode ser considerado como uma teoria prática – serve à teoria, mas também à prática. O foco dos estudos ligados a esse tema se verifica no entendimento de como as pessoas produzem significados no dia a dia e enxergam o mundo quando possuem conhecimentos de duas ou mais línguas.

Ainda a respeito do conceito de translanguismo, há espaço para que os sujeitos bi/multilíngues consigam reunir aspectos de suas experiências, bem como suas habilidades físicas e cognitivas ao se expressar e, conseqüentemente, gerar sentidos. Segundo Li Wei (2020), o bi/multilíngue tem, sim, a noção das línguas nomeadas, essencialmente políticas, mas consegue filtrar suas características práticas e fazer uso delas durante a comunicação, de

maneira natural. Assim, seu acervo linguístico integral é empregado, só que sem o contexto social e político de línguas nomeadas.

O conceito possibilita o entendimento de diferentes fenômenos linguísticos que transcendem os limites das línguas nomeadas, bem como os limites entre linguagem e outros meios de produção de sentidos. Além disso, o conceito de translinguagem nos convida a repensar a comunicação multilíngue como um tipo de discurso mais complexo, que usa diversas variedades e registros linguísticos e múltiplas modalidades e mídias para fazer sentido no e do mundo. Sendo assim, é um construto que gera novas questões a respeito de assuntos fundamentais relacionados à comunicação e à cognição humana (SCHOLL, 2020, p. 4)

Na verdade, a própria palavra *translinguagem* diz muito por si só. De acordo com o dicionário virtual Priberam⁴, o prefixo “trans” significa ‘através de’; ‘para além de’; ‘em troca de’, como uma condição de fluxo. A partir de sua formação (prefixo “trans” junto do vocábulo “linguagem”), entende-se que existe um rompimento de barreiras, de territórios; um cruzamento entre fronteiras; uma mistura. Nesse mesmo cenário, línguas e culturas se desterritorializam, já que há uma dinamicidade proveniente da diversidade de relações e identidades culturais, que fornece lugar para novas outras culturas.

Cabe, por último, relacionar o fenômeno do translinguismo com a transculturação, afinal culturas não podem ser pensadas como estruturas fechadas, padronizadas ou fixas, mas justamente o contrário disso: estruturas vivas; mutáveis; dinâmicas. A transculturalidade aponta para a imersão de culturas ativas e participantes, com suas próprias características, que cooperam entre si e produzem uma nova realidade.

La transculturación es, pues, un proceso cuyas partes resultan modificadas y del que emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente (ONGHENA, 2008, p. 368).

A partir das exposições acima, o translinguismo pode ser compreendido, então, como as múltiplas práticas de linguagem, de maneira fluida, entre duas ou mais línguas de diferentes comunidades. As línguas funcionam através de construções e negociações de sentidos, não como sistemas isolados. No tópico a seguir, será detalhada a temática da literatura translinguística e abordada a sua contribuição com a aprendizagem significativa.

1.2 LITERATURA TRANSLINGUÍSTICA

⁴Priberam dicionário. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/trans->>. Acesso em: 30 mai. 2023.

*A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente
(mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo) a experiência humana.*

Tzvetan Todorov⁵

Ao falar de literatura translinguística e a necessidade de sua existência é preciso, primeiramente, visualizar e compreender que há uma complexidade social no mundo que se reflete na linguagem. Infelizmente, ainda há uma vasta quantidade de políticas que caminham na direção de uma homogeneidade linguística e cultural, e que acabam por inferiorizar ou apagar uma infinidade de comunidades que deveriam ser (re)conhecidas por todos. A literatura assume, na sociedade, um papel único e nesse contexto do translinguismo não poderia ser diferente. Antonio Candido, em seu livro *Direitos Humanos e Literatura* (1989) exprime o quanto valiosa é a literatura:

[A]ssim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. (CANDIDO, 1989, p. 112)

De acordo com a perspectiva de García (2009) e Canagarajah (2013), no que diz respeito às translinguagens: são linguagens criativas, baseadas no uso dos falantes bilíngues, dotadas de processos flexíveis e dinâmicos de práticas de linguagem profundas, originadas pelos indivíduos nos atos de comunicação social, para produzirem significado de seus mundos. A literatura translinguística habita em um espaço em que existe um “choque” de línguas, em níveis diferentes, uma vez que autores ou escrevem em línguas diferentes da sua língua materna, ou em uma língua que não seja a sua língua materna (KELLMANN, 2000). Exatamente por estar compreendida nesse cenário, a literatura translinguística visa identidades, sentidos sociais, simbólicos e locais, atravessando fronteiras (linguísticas, simbólicas, políticas etc) que balizam a construção de infinitas vozes e subjetividades.

Santos (2017) explica que há uma experimentação da escrita translíngua, que acontece a partir do entrelaçamento dos distintos níveis da língua, como, por exemplo, a língua de origem, em suas variantes padrão e coloquial, a língua do ambiente familiar, a língua

⁵ PENNA, J. C. in: TODOROV, T. **Uma comunicação inesgotável**. 2016. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/todorov-o-que-pode-a-literatura.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. de 2023.

aprendida na escola, a língua como fruto das interações sociais, principalmente no contexto oral, que alude à língua de contato ou da fronteira. De acordo com a autora, “não é possível traçar fronteiras definidas entre estas, configurando-se como os diferentes repertórios linguísticos próprios do sujeito (...)” (SANTOS, 2017, p. 533). Sendo assim, ao longo do corpo do texto literário translíngue haverá uma mistura e estabelecimento de relações entre línguas que contribuem para a formação da representação e identidade textual, que não estão ali por acaso, não se chocam por acaso, mas, na verdade, se encontram como rios que desembocam no mesmo lugar e fluem até chegarem ao destino desejado.

Por meio da literatura translíngue, comunidades diferentes, com códigos diferentes se abraçam, ao construírem um diálogo que permeia a diversidade. Nesse sentido, importa dizer que não há uma carência de tradução ou análise profunda dos signos linguísticos que estão ali presentes. A forma com que os mundos se atravessam de maneira espontânea e, ao mesmo tempo, consistente, em busca da significação, é o que incide de mais especial na literatura translíngue – tradutora de si mesma. A certeza de que existem outros universos tão ricos, relevantes, humanos e de igual representatividade é o que buscam expressar diversos escritores que utilizam o translíngue literário em suas obras:

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar (CANDIDO, 1965[2014], p. 62).

Na sala de aula, o contato dos alunos com a literatura translíngue acentua ainda mais o gosto pela realidade e vivência do outro. Através dela, a aprendizagem se torna mais palpável, já que proporciona uma troca de qualidade entre alunos e professor que, levando em consideração suas bagagens, experiências e conhecimentos de mundo, conseguem discutir e debater diferentes pontos, questões e interpretações de obras literárias. A construção da aprendizagem pautada na coletividade facilita o entendimento de que o “eu” é um componente de um todo; logo, estar em contato com outras ideias, outros pensamentos, outras opiniões fortalece ainda mais a compreensão de que a vida é pura heterogeneidade e feita de diferenças. Essa conexão que se estabelece em (re)conhecer o outro é, também, uma forma de se autoconhecer.

Professor e aluno são sujeitos que se complementam no ensino e aprendizagem. No caso das aulas de língua, são tantos temas que se correlacionam e fazem com que a relação

entre professor e alunos engrandeça: culturas, histórias, identidades, crenças, realidades etc. O translinguismo possibilita a criação de um espaço social que visa explorar práticas discursivas dos estudantes e ampliar as formas de comunicação, com o horizonte voltado para experiências bi/multilíngues. Mediante percepção e sensibilidade ativadas em direção a uma obra, a um determinado contexto, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem conseguem captar que línguas e culturas diferentes são elementos que têm muito a ensinar e evoluir umas com as outras. Nesse mesmo sentido, a escola deve adotar a premissa de que não existe um povo sem identidade e, portanto, suas minúcias e particularidades importam:

Num mundo em que as fronteiras entre as línguas não são fixas, em que há cada vez mais intercâmbios simbólicos, precisamos construir, como discute Zolin-Vesz (2016), uma sala de aula em que os alunos possam, de igual modo, participar, criar sentidos, desenvolver sua consciência multilíngue e sua sensibilidade à diversidade linguística (SOUZA, 2017, p.100).

A verdadeira literatura, como uma arte que consegue materializar expressões e pensamentos do artista, pouco se preocupa com limites, padrões ou formas preestabelecidas, mas visa à valorização dos detalhes, dos desdobramentos, do percurso que se realiza na produção de sentidos e que podem ser os mais variados possíveis. Graça Aranha, em seu discurso de abertura da Semana de Arte Moderna, no ano de 1922, já afirmava que nenhum preconceito é mais perturbador à concepção da arte que o da Beleza. A arte não cabe em rótulos, modelos, concepções ideais, ou até mesmo no conceito de ‘belo’. A arte é totalmente livre dessas determinadas lacunas, justamente por ser, segundo Graça Aranha, “a realização da nossa integração no Cosmos pelas emoções derivadas dos nossos sentidos, vagos e indefiníveis sentimentos que nos vêm das formas, dos sons, das cores (...) que nos levam à unidade suprema com o Todo Universal. A literatura translinguística faz jus a tudo isso, quando surpreende; reverencia o novo; sai do lugar a que todos já estão “acostumados”; navega em busca do desconhecido e, simultaneamente, enriquecedor. Além de que aguça a reflexão e a criticidade daqueles que a experimentam, cheia de elementos de representatividade.

Em suma, trabalhar com a literatura translíngue é mergulhar em línguas e culturas que se cruzam; se entrelaçam. Oportunizar a leitura e escrita, favorece a aproximação com as estruturas e organizações de outras línguas, explorando a criatividade e ampliando experiências. Desse modo, experimentar outra realidade é também passar por uma transformação integral. Quando o indivíduo finalmente compreende que o brilho de uma obra está no desfrutar de seus fragmentos e pormenores, ele nunca mais é o mesmo.

No tópico seguinte, será desenvolvido o conceito de *portunhol selvagem*, que é o movimento literário relacionado ao translinguismo e foco desta pesquisa. Ou seja, serão detalhados a definição do conceito, sua origem e seu funcionamento.

1.3 O PORTUNHOL SELVAGEM

Neste Capítulo, antes de abordar propriamente o “portunhol selvagem” – foco desta monografia –, será compreendido o que as palavras “portunhol” e “selvagem” sozinhas exprimem de significado. A carga que esses vocábulos possuem separadamente contribuem para o entendimento do todo.

De acordo com o *Atlas da língua espanhola no mundo*, publicado no ano de 2007 (IPOP, 2013), o termo “portunhol” significa mistura ou mescla das línguas espanhol e português, fruto de um obscurantismo ou aprendizagem defeituosa no que tange a uma das línguas em questão. Dessa forma, “A dificuldade em definir o ‘portunhol’ está nos sentidos que foram constituídos pelo senso comum (...) por referir negativamente, por dizer o ‘mal falar’ uma das línguas da mistura” (STURZA, 2005). Ademais, ainda que se posicionem em uma direção favorável ao espanhol, diversos estudiosos continuam a associar o termo em questão à ‘interlíngua’ – fase que precede a aquisição total de uma segunda língua –, ou à ideia de algo ‘inacabado’ ou ‘imperfeito’ (ATTI, 2013). Nesse sentido, Lipski (2006) afirma que ter opiniões neutras em relação ao portunhol é inabitual também.

Discutir o *portunhol* não é a mesma coisa que discutir o *portunhol selvagem*. Historicamente, o Brasil e os países vizinhos mantêm-se conectados a partir de diversas relações de portunhol, semeadas pela proximidade e convívio dos sujeitos da/na fronteira:

Segundo a propensão natural das línguas em se diferenciarem devido à ocupação dos territórios, a fissão territorial que ao longo do tempo aconteceu na América do Sul criou, nas regiões de fronteiras entre o Brasil e os países hispano falantes, efeitos e combinações ocorridas a partir da miscigenação das populações que se estabeleceram geograficamente próximas. Logo, era de se esperar que houvesse também a interação entre línguas e que a partir da transmissão parental foram se perpetuando de geração em geração. (CATONIO, 2018, p. 43)

Em conformidade com a pesquisadora Sturza (2016), o portunhol advém do ‘contato’ entre a língua espanhola e a língua portuguesa, desde uma dinamização de comunidades que se separam através de uma linha imaginária. A autora destaca que, por estarem muito próximas, lado a lado no ambiente de fronteira, essas cidades são denominadas ‘gêmeas’. Assim, se torna espontâneo e natural, no contexto comunicativo, o uso de vocábulos ou

expressões entrelaçadas, ou que se tomam como empréstimo, afinal isso faz parte da vida de um sujeito fronteiriço. Na verdade, a fronteira constitui-se como um local simbólico.

Partindo desse entendimento, Sturza (2016) estabelece a ligação entre ‘línguas de contato’ e, propriamente, o contato que constrói essa linguagem: através dele, os sujeitos, que pertencem ao mesmo lugar – a fronteira –, constroem significados na/ pela língua. Ou seja, os habitantes da fronteira, primordialmente, fazem da língua um instrumento de identificação e particularização deles no mundo. O discurso do poeta Fabián Severo, na mesa de abertura do *16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol*, ocorrido no ano de 2015, ratifica esse entendimento:

Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portuñol es mi lengua materna. Cuando yo estava na barriga de mi madre, ya iscutaba el mundo intreverado. Cuando me mudé para Montevideo, impecé sentir saudade de mis calle, extrañé mis vecino, me faltava los sonido da frontera. Impecé a recordar, mas mis lebranza también venían en portuñol. La tristeza no bajaba y impecé a escribir. Cuando recuerdo, cuando sinto, cuando penso, lo hago en portuñol. Despós, intento pasar esos sonido que iscutu na minha cabeza pru papel, intento me traduzir. Mas mi escritura también viene misturada. Pra podé encontrar mi refugio na Literatura, pra despertar en el sueño de mi ciudad, necesito combinar las canción de mis dos país.⁶

Sendo assim, Sturza (2016) aponta que ainda há uma escassez no que diz respeito a uma descrição mais abundante do termo “portunhol” ligado à língua espanhola limítrofe ao Brasil. De acordo com a pesquisadora, as definições do termo giram em torno do “contato linguístico” sob a lógica de “sistemas linguísticos em contato”, o que faz com que, de fato, inexista um estudo mais robusto a respeito do tema, e até mesmo levantamentos sobre suas diversas variedades.

Vargas (2011, p. 14) reitera algumas vezes que o portunhol “é uma língua mestiça, híbrida (...) que não se deixa domar por regras gramaticais nem se limita a um léxico estruturado”. Por ser utilizada com grande frequência na fronteira, principalmente em contextos do dia a dia sem um caráter complexo ou de maior formalidade, a língua se mostra eficiente, “mantendo-se permanentemente aberta, sem estruturar-se segundo um código previamente estabelecido (...) e se reinventa a cada dia” (VARGAS, 2011, p. 14). Em contrapartida, consoante ao senso comum, o portunhol está vinculado a visões pejorativas e julgamentos. Normalmente, é tido como um ‘erro’ presente no discurso, resultado de uma

⁶ SEVERO, F. **Discurso de Fabián Severo pronunciado en la mesa de apertura del 16º Congreso Brasileiro de Profesores de Espanhol**. 2015. Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congreso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/>>. Acesso em: 04 de jun. de 2023.

aprendizagem não significativa daquele que se comunica, ou de seu desconhecimento de uma das duas línguas. Nos ambientes escolares, isso ganha uma proporção ainda maior e mais negativa com as inúmeras tentativas de apagar, ocultar e menosprezar o portunhol. Às vezes, fingem que a língua nem existe pelo não status de língua oficial porque “contemporaneamente, o que está para além ou aquém da língua do Estado é, desta perspectiva, marginal, deve se enquadrar ou não terá os mesmos direitos – e privilégios” (ALVES, 2019, p. 43).

Observa-se também que alguns estudiosos, assim como Vargas (2011), costumam atribuir duas noções ao desdobramento dessa língua: o portunhol com carga de interlíngua, produto de uma falha ou não domínio de uma das línguas e o portunhol como língua fronteiriça. No entanto, o que pode se extrair dessas duas acepções não tem a ver com olhares pejorativos, questionamentos com fundo homogeneizador. Pelo contrário, nenhuma das vertentes merecem ser descredibilizadas, compreendendo que o discurso é um campo amplo e multifacetado.

Em contrapartida, o vocábulo *selvagem*, sob o contexto translinguístico, faz referência às inúmeras influências da língua indígena guarani, haja vista a extensa quantidade de indígenas dessa etnia e seus descendentes que permaneceram nesse ambiente de fronteira Brasil-Paraguai. O uso da expressão ‘portunhol selvagem’ nasce no seio do cruzamento entre as línguas espanhol, português e guarani, porque “‘portunhol’ remete a uma situação de bilateralidade e, por isso, revela-se insuficiente para exprimir a magnitude trilateral do amálgama hispano-guarani-português” (CATONIO, 2018, p. 57). Na época da colonização, os hábitos, crenças e costumes dos povos originários, como, por exemplo, andarem sem vestimentas no ambiente de selva, ou até mesmo se utilizarem do arco e flecha e medicinas naturais, se diferenciavam das convenções de seus colonizadores. Os povos indígenas, tidos como selvagens, sofreram violências de formas inimagináveis que buscavam romper com a identidade nativa. O poeta Douglas Diegues, em algumas de suas falas, presentes em uma reportagem concedida ao jornal Campo Grande News, no ano de 2019, reitera que é justamente o ‘selvagem’ que torna o ambiente de fronteira singular, diferente e rico em microculturas. Ademais, Diegues afirma que as culturas indígenas devem ser protegidas como uma riqueza que deve ser apreciada, cuidada, cultivada e faz um apelo para que haja mais empatia e intercâmbio.

Atualmente, de maneira geral, a figura dos indígenas ainda é atrelada à ideia de que foram os primeiros a habitar o território brasileiro, mas como algo pontual, isto é, sem a atribuição do verdadeiro valor que lhes é devido. Reconhecer que o povo indígena tem sua

identidade, cultura e ocupa muitos espaços ao redor do Brasil, infelizmente ainda é algo bastante escasso, devido aos “modelos” culturais que se acentuaram a partir da globalização. Embora o Brasil seja categorizado como um espaço de pluralidades, ou seja, que tem em sua composição mestiçagem, a tal prevalência das culturas dos países mais desenvolvidos é uma realidade aqui e essas culturas gozam de um maior prestígio em relação às culturas locais. Com isso, há um alargamento de condutas civilizadoras e conservadoras fincadas no extermínio das subjetividades que constituem uma sociedade, como salienta a autora Alves (2019):

Os processos de identificação quanto à língua são constitutivos do sujeito. Em uma história repleta de multiplicidade silenciada como a que se deu no Brasil, há traços de todo um material de memória das línguas, sentidos e sujeitos funcionando de maneira marginal, não reconhecido e não institucionalizado. Nesse sentido, quando abordo a identificação na relação sujeito/língua, especialmente em relação ao portunhol selvagem, penso que nesse processo existem imaginários funcionando, de modo que a imagem que os sujeitos fazem da língua e das formas em que o discurso pode ser dito participa da produção dos efeitos de sentido. (ALVES, 2019, p. 44)

Ao contrário do sentido pejorativo que o termo *selvagem* ganhou durante a colonização, pelos povos indígenas não partilharem do universo dos europeus, o significado atribuído agora deve ser edificante, com força de originalidade, raízes primitivas e, acima de tudo, os primeiros a imprimirem suas marcas no território – simbolismo de honra e grandeza.

Portanto, atribui-se ao portunhol selvagem uma outra perspectiva do portunhol, como “uma espécie de amalgamado linguístico que nasce e vive em uma fronteira mais que geográfica, econômica e cultural, ela é sobretudo uma (des)fronteira simbólica” (ALVES, 2019, p. 35-36). No portunhol selvagem existe uma convivência entre várias línguas, sem que haja um limite estabelecido entre elas, por isso “está em constante efervescência e movimento” (ALVES, 2019, p. 36). Hoje, já são diversos artistas latino-americanos que se apropriam e escrevem a partir dessa língua que deu origem ao movimento poético de resistência, porque mais do que simplesmente compartilharem de uma mesma escrita, se constituem como sujeitos nela. Os autores Douglas Diegues, Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira, e suas obras, as quais serão estudadas neste presente trabalho, possuem características como a “centralidade da palavra, a liberdade de invenção, a pluralidade enriquecedora, a errância linguística (...)” (ATTI, 2013, p. 63).

Com vigor na escrita literária, o portunhol selvagem não possui regularidade, ou uma gramática ‘recheada’ de regras; na verdade, nessa língua objetiva-se uma gramática criativa,

inventada, como um meio estético-linguístico, útil ao texto literário. O portunhol selvagem é o próprio protagonista em um cenário de fronteira, resistência, histórias, realidade; em suma, na vida que pulsa e, ao mesmo tempo, constrói significados que vão muito além da enunciação: manifestam sobrevivência. A criação dessa língua permite a valoração da “historicidade do sujeito que vive desde sempre nesse mobilizar de línguas na/da fronteira, resultando em uma atividade poética única” (ALVES, 2019, p. 45).

Nessa lógica, o *portunhol selvagem* pode ser considerado “língua de libertação” que “torna possíveis infinitas reconfigurações”, como revela Atti (2013). Inclusive, o poeta Douglas Diegues, em uma entrevista concedida ao Digestivo Cultural, Portal dos Livreiros, no ano de 2009, estabelece uma diferenciação, quando declara tamanha pluralidade do portunhol selvagem frente ao portunhol “clássico”: “El portunhol comum es bissexual. El portunhol selvagem es polissexual. El portunhol convencional es medio papai-mamãe. El portunhol selvagem es mais kama-sutra” (DIEGUES, 2009a).

CAPÍTULO 2 - OS TEXTOS (LITERATURA INFANTOJUVENIL)

Este capítulo fundamenta a importância de usufruir da literatura infantojuvenil, correlacionando-a à forma de produção de Douglas Diegues, Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira. Neste momento, o objetivo é fazer com que o leitor reflita sobre a construção desse tipo de literatura não só dentro da sala de aula, mas na sua repercussão extramuros da escola, afinal algumas memórias afetivas são despertadas nesse contexto e revisitadas ao longo da vida dos alunos e professores. Além disso, haverá uma busca em despertar o interesse pela linguagem utilizada nas duas obras pelos seus respectivos autores, dado que a literatura infantojuvenil goza de uma estruturação e desenvolvimento que consiga prender a atenção de crianças e jovens, primordialmente, e, para isso, são necessários ajustes que possibilitem uma sensibilização à criatividade, imaginação e consequente criticidade desses indivíduos.

Júlio Emílio Braz⁷, escritor de livros infantojuvenis, em uma entrevista concedida ao programa Literafro no ano de 2019, em parceria com a TV UFMG, defende as contribuições da dupla literatura e educação no combate aos preconceitos. O escritor menciona que a literatura é uma proposta de humanização e aquele que lê recebe como um ganho adicional lidar melhor com a sociedade civilizada, pois, segundo ele, a literatura é um marco civilizatório, a palavra é um marco civilizatório. Emílio também reitera, em sua fala, que o livro não é uma proposta de educação propriamente dita, mas sim de questionamento, e que as ideias contidas em um livro cooperam para expandir horizontes que não foram explorados anteriormente. Isso quer dizer que, após acessar novos/outros pensares, a bagagem daquele determinado leitor será preenchida de alguma maneira, sendo ele o resultado dessas tantas experiências, além do “básico” que já se tinha a partir do momento em que pisou neste mundo.

Do mesmo modo, as obras de Diegues (2019) e de Tallei e Oliveira (2021) dialogam com o leitor no sentido de lhe apresentar uma cultura que sofre a tentativa de apagamento a todo instante, por não fazer parte dos padrões preestabelecidos, mas que, ao mesmo tempo, configura-se de maneira tão próxima e espontânea. Os dois livros não se preocupam com o fato de o leitor nunca ter experienciado a língua e a fronteira antes, senão em envolvê-lo para que ele mesmo consiga, após a leitura, desenvolver pensamentos questionadores e adicionar

⁷ BRAZ, J.; E. **Júlio Emílio Brazfala sobre seu livro "Crianças na Escuridão"**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iJhKPY-JGQ>>. Acesso em: 15 de jun. de 2023.

ao seu repertório ainda mais evidências de que vale muito mais a pena desenvolver suas próprias conclusões no tocante a determinado tema.

A fase escolar pode ser considerada uma fase única na vida das crianças e jovens. É nesse espaço que aprendem, descontrolam e reorganizam ideias. O professor, como personagem ilustre e participante desse momento, tem a oportunidade de conduzir as aulas a partir de assuntos que possam ampliar a visão de mundo de seus alunos. É bem verdade que, normalmente, não é na escola que crianças/jovens têm o seu primeiro contato com a leitura e a escrita, porque estão incluídos em uma sociedade letrada e isso faz com que já possuam uma prática linguística oral que fora construída por meio dos membros de sua família ou com as pessoas que os rodeiam, ademais já são abastecidos de conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita (PINGOELLO e MENEGUETTI, 2014). Entretanto, é na escola que os pensamentos dessas crianças e desses jovens serão articulados e trabalhados de uma maneira que estimule reflexões diferenciadas, unindo variadas temáticas e proporcionando debates e discussões.

Outro ponto que se faz fundamental esclarecer é que nem sempre o ambiente familiar onde crianças e jovens convivem proporcionará uma aproximação ao universo dos livros. Existem famílias, sim, que estimulam o apreço pela literatura em suas casas, mas não se pode assumir isso de forma generalizada. Tal situação reverbera ainda mais relevância da presença da literatura na sala de aula, seja na disciplina de Língua e Literatura, ou em outras como Geografia, Sociologia, História e Filosofia, já que esse ambiente pode ser – a depender – exclusivo na promoção desse determinado conhecimento. Segundo Lima (1999), ao professor cabe fortalecer a vivência de seus alunos conectando-os às questões do mundo em que se encontram imersos. Adicionar significado e sentido àquilo que se lê é outra coisa e é nisso que devem se pautar as atividades literárias nas escolas, as quais, com o passar dos anos, se transformarão em memórias ímpares na vida do leitor. Aliás, muito mais vale compreender o que se lê do que simplesmente ler. A leitura é uma atividade profunda e envolve não apenas a decodificação, mas também contextos culturais, ideológicos, filosóficos (CAGLIARI, 1996). A experiência de ver, manipular, experimentar, verbalizar sobre as coisas do mundo a sua volta, amplia a vivência da criança, sua linguagem e suas possibilidades mentais. Coloca-a num mundo extremamente complexo de relações que a obriga organizá-las. (LIMA, 1999, p. 30).

Em relação ao universo da literatura infantojuvenil, especificamente, o texto, o leitor e o escritor devem estar alinhados, ou seja, há de existir um canal acessível para que o conteúdo não fique fadado a símbolos e palavras. Isso tem a ver com a estrutura, os temas, a linguagem

e os detalhes que a obra apresenta. Assim, “o escritor preocupa-se com os seus leitores. Quer saber se o seu texto, que lhe parece lógico e coerente, é acessível ao seu público-alvo e avaliar a sua receptividade” (DIAS; AMADO; TORRÃO, 2016, p. 232). Ao produzir um romance, por exemplo, a prosa e os experimentalismos recebem maior atenção; ao produzir poemas, o ritmo ganha ênfase, contudo, “numa obra infantojuvenil o texto não funciona sozinho, mas articula-se e ganha vida com a ilustração” (DIAS; AMADO; TORRÃO, 2016, p. 232). Quando um autor decide direcionar suas produções artísticas aos contos infantojuvenis, gênero comum às primeiras experiências de crianças/jovens, ele necessita alinhar seus objetivos a partir de um outro lugar. Mas que lugar é esse? Lugar onde a fantasia e a imaginação são recarregadas, à medida que novas informações chegam.

Essa preocupação em fazer com que as crianças e os jovens sintam ora a leveza, ora o fervor e a força de cada palavra é perceptível nas obras de Diegues (2019) e Tallei e Oliveira (2021), ao se utilizarem de uma linguagem literária adequada. Os dois livros contam com histórias, imagens e suportes ideais ao público infantojuvenil, o que faz com que o momento de leitura seja mais divertido, prazeroso e livre de outras distrações. Os autores, ao inserir o tema do portunhol selvagem na literatura infantojuvenil, acima de tudo, viabilizar a navegação de crianças e jovens nesse assunto, assumem uma atitude decolonial e, ao mesmo tempo, desafiadora. Em síntese, Douglas Diegues, Jorgelina Tallei e Renata Alves conduzem genuinamente suas obras, por meio de narrativas criativas, personagens singulares e ilustrações cheias de vida, movimento e cores.

2.1 OS AUTORES E SUAS OUTRAS PRODUÇÕES

Tendo em vista que nos tópicos seguintes serão abordados os livros *Era uma vez en la frontera selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um*, de uma forma mais aprofundada, este tópico enfatiza os conhecimentos acerca da contextualização da vida de seus respectivos autores.

Poeta brasileiro, grande referência no âmbito do *portunhol selvagem*, Douglas Diegues nasceu no ano de 1965, na cidade do Rio de Janeiro. Diegues cresceu na divisa do Brasil com o Paraguai, na cidade de Ponta Porã, depois viveu entre as cidades Assunção, do Paraguai, e Campo Grande, Brasil. Hoje, pode-se imaginar que a carga cultural que o poeta esbanja em suas atividades literárias é, também, fruto de uma herança cultural advinda de seus pais: sua mãe, hispano-paraguaia; seu pai, carioca que atuou na revista *O Cruzeiro*. O livro *Dá gosto desnudo andar desnudo por estas selvas*, publicado no ano de 2002, representa um marco na

trajetória literária e artística de Diegues porque configurou a sua estreia na poesia. A obra é constituída por uma compilação de sonetos redigidos em portunhol selvagem, “língua que conhece bem: mistura de português com espanhol e toques de guarani, língua falada informalmente nas ruas da fronteira do Brasil com Paraguai (...) inexistente oficialmente, híbrida, transfronteiriça” (CAMARGO, 2017, p. 133).

Segundo Kaimoti (2014), a atitude pública de se utilizar de uma forma de leitura performática em relação aos seus textos, em tom declamatório e panfletário, ou até mesmo de declarar seu lugar de fala fronteiriço, *mezzo paraguaio*, *mezzo brasileiro*, aos quatro ventos faz parte do artista Douglas Diegues. Apropriar-se do portunhol selvagem é o que confere autenticidade à obra de Diegues e, ao mesmo tempo, o maximizar de conexões afetivas e autobiográficas do autor (CAMARGO, 2017). A língua, em suas obras em geral – e obviamente na que será analisada mais à frente nesta monografia –, representa a cultura fronteiriça, assim como, em paralelo, também joga com a massa, de forma a mobilizar, esperar e resistir. Diegues possui um olhar poético, real, social e humano para os povos indígenas, e a cultura a qual não só ‘faz parte’, mas com a qual se identifica suas palavras – símbolo de sobrevivência – revelam ideias que vão de encontro às marcas que o período colonial deixou nas Américas.

Embora seja significativo para efeitos de familiaridade e de veracidade, o portunhol selvagem ganha outras camadas ao ser integrado aos temas que o poeta, propositalmente, trabalha desde o início: aproximação de mundos, crítica e resistência cultural. (CAMARGO, 2017, p. 133)

Curiosamente, grande parte dos estudos ou análises das obras de Diegues de maneira geral focalizam sua escrita poética e como seus poemas se desdobram, constroem sentidos. Poucas análises se dirigem à escrita dos seus relatos, como os que foram publicados nas antologias *Los chongos de Roa Bastos* e *Neues vom Fluss: Junge Literatur aus Argentinien, Uruguay und Paraguay*, das suas traduções, dos seus ensaios, dos seus textos jornalísticos.

Diegues publicou alguns outros livros na língua portunhol selvagem, além dos que foram citados anteriormente, exemplificativamente, *Uma florna solapa da miseria*(2005), *El astronauta paraguayano*(2007) e *Triple Frontera Dreams*(2012), entre outros. O poeta, em companhia do amigo e escritor brasileiro Manoel de Barros, produziu o roteiro do documentário televisivo *O poeta é um ente que lambe as palavras e depois se alucina*, que discute a vida de Barros, exibido no ano de 2004 pela TV Cultura de São Paulo. Por último, e não menos importante, Douglas Diegues fundou a primeira editora cartoneira do Paraguai denominada de YIYI JAMBO, localizada em Assunção e que realizou publicações em edições

artesanais de autores tanto do Brasil como do Paraguai, utilizando papelão reaproveitado nas capas dos livros – resultado de um trabalho inovador e alternativo. A literatura brasileira e paraguaia recebeu e ainda recebe inúmeras contribuições do poeta Diegues.⁸

Já a professora Jorgelina Tallei⁹, uma das autoras responsáveis pelo livro *A língua de todos e a língua de cada um*, pode ser considerada figura ímpar nas investigações de bilinguismo e interculturalidade, desde a Tríplice Fronteira. Tallei, nascida em uma cidade que fica na Argentina, chamada de Los Molinos, com pouquíssimos habitantes – aproximadamente dois mil –, é, hoje, uma professora de espanhol reconhecida. Seu primeiro contato com o Brasil aconteceu quando decidiu desfrutar de uma bolsa de estudos para realizar seu mestrado na Universidade de São Paulo (USP) e, posteriormente, efetivou seu doutorado na área de Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Jorgelina Tallei, em entrevistas, costuma ratificar que sua língua é a língua de fronteira, pois, segundo ela, vive na fronteira. Além das aulas de espanhol que ministra atualmente na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Foz do Iguaçu, permanece em suas pesquisas sobre línguas em contato e formação na fronteira. Inclusive, as autoras Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira se conheceram exatamente nesse ambiente de estudos, em Foz do Iguaçu.

Em uma conferência TED Talks, com o tema *Lo que aprendi en Brasil viviendo entre fronteras*, a autora Jorgelina Tallei fala sobre os desafios, experiências, aprendizados perpassados por ela ao conhecer tantas pessoas, tantos espaços, tantos universos diversificados. Tallei afirma que, mesmo ante as dificuldades, pôde conhecer pessoas inigualáveis e acolhedoras de diferentes estados que tornaram sua caminhada mais leve e contribuíram para que ela chegasse aonde chegou. De acordo com ela, aprendeu muito no tocante à diversidade, empatia, viver entre línguas e à importância de estabelecer essa relação até mesmo com seus alunos, no âmbito da Educação, porque suas aulas eram tidas como um espaço aberto, no qual a cultura de cada um tinha seu valor, e nesse sentido conhecer melhor o outro era, ao mesmo tempo, fonte para conhecer a si mesmo. Ao final da conferência,

Jorgelina Tallei finaliza com uma declaração que corrobora com o espírito de (re)conhecimento:

⁸ BORGES, J. D. **Douglas Diegues**. 2009. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/entrevistas/entrevista.asp?codigo=28&titulo=Douglas_Diegues>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

⁹ TALLEI, J. *Lo que aprendi en Brasil viviendo entre fronteras*. 2019. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/jorgelina_tallei_lo_que_aprendi_en_brasil_viviendo_entre_fronteras>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

Empatia não é apenas nos colocarmos no lugar do outro, empatia é saber escutar o outro; a empatia não tem a ver com ajuda, tem a ver com transformar a vida o outro (...) que possamos ser empáticos não apenas com aqueles que consideramos iguais, mas com aqueles que consideramos diferentes, porque é na diferença que somos diversos. (TALLEI, 2019, p.11)

Finalmente, a professora Renata Alves de Oliveira¹⁰, autora também responsável pela obra *A língua de todos e a língua de cada um* junto a Jorgelina Tallei. Ela é uma estudiosa de línguas das famílias plurais na fronteira, pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste - Foz do Iguaçu. Renata Alves de Oliveira, além de ministrar aulas de língua estrangeira, possui uma extensa bagagem na área de Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas com ênfase em Ensino, Leitura, Interpretação, Bilinguismo, Pluralidade linguístico-cultural, Políticas Linguísticas, Interculturalidade, dentre outros. Com a criação do seu Canal Parlafalabla - Desenvolvimento linguístico infantil, a professora procede com uma série de contribuições com o multilinguismo na sociedade, seja por meio de vídeos, posts, fotos ou textos. O empenho dos estudos e trabalhos de Renata Alves de Oliveira objetiva a valorização da diversidade, a aprendizagem e o direito de expressar-se em variadas línguas.

2.2 A OBRA (I): ERA UMA VEZ EN LA FRONTEIRA SELVAGEM

O livro *Era uma vez en la frontera selvagem*, escrito por Douglas Diegues, publicado no ano de 2019, tido como o primeiro livro infantojuvenil escrito em portunhol selvagem, é composto por sete contos estonteantes que traçam um caminho voltado para a fauna, flora, bichos e criaturas surpreendentes, concomitantemente à experimentação da língua portunhol selvagem, tão crítica por si só, no universo da fronteira do Brasil com o Paraguai. A obra, de maneira geral, é direcionada ao público infantojuvenil, mas na prática, percebe-se que as ideias, as histórias, os conflitos, as problematizações e as discussões contidas nos textos permeiam um olhar que atravessa gerações, ou seja, objeto de construção e muito válido para qualquer idade. Qualquer pessoa consegue, plenamente, realizar a leitura do livro e se sentir maravilhada com a quantidade de informações que estão contidas e que cumprem propósitos seja em um contexto social, histórico ou cultural, aperfeiçoando a criticidade, brincando com as subjetividades e a imaginação.

Os contos que fazem parte da obra podem ser caracterizados como narrativas breves,

¹⁰ DE OLIVEIRA, R.; A. "A língua de todos e a língua de cada um" Debate com as autoras Renata, Jorgelina e Laura. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qojNT85z-Mo>>. Acesso em: 29 de jun. de 2023.

tendo em vista que não se prolongam muito na escrita, mas conseguem despertar a reflexão no outro, a partir da moral envolvida em cada um deles. As ilustrações das histórias também conversam, detalhadamente, com os explícitos e implícitos em distintos momentos. Utilizam-se múltiplas expressões nas representações dos personagens, cores reluzentes, movimentos, ações, caracterizações etc. Além disso, em todos os contos, existe uma mescla de personagens: seres animados e inanimados (plano de fundo). Isso faz parte da dinamicidade e vivacidade das narrativas, pois em alguns momentos os animais dialogam com os seres humanos, ou até mesmo assumem características próprias desses, como, por exemplo, ler, falar, vestir-se e conversar. O autor consegue fazer combinações entre o ‘modelo’ que se espera das estruturas dos contos infantojuvenis, histórias genuínas do livro, dilemas e fatos convvidos por todos, socialmente falando, e isso produz uma atmosfera mais natural no que tange à realização de críticas a questões intrínsecas da vida humana, a interações que os indivíduos estabelecem entre si no convívio em sociedade.

A obra de Douglas Diegues, em um primeiro momento, pode despertar no leitor a expectativa de que se debruça sobre um conteúdo que não só se apresenta, mas permanece de maneira mais convencional. No entanto, com o decorrer dos contos, fica perceptível que não funciona bem assim. É comum e totalmente esperado que a sociedade, em sua grande maioria ainda muito tradicional e conservadora, deposite em obras destinadas a crianças/jovens uma “energia” mais infantil, isto é, padronize mesmo que inconscientemente quais são os temas que devem ser abordados, e como esses temas devem ser abordados em livros. Essa é uma lógica que cabe também no âmbito escolar.

De acordo com Pereira et. al (2015), o leitor não pode ser encarado como aquele que realiza meras assimilações ou reproduções estéreis, mas sim aquele que subverte o mundo, fantasia e cria. Por muitas vezes, a ‘pressão’ involuntária por parte da sociedade ou das pedagogias mais convencionais vão ao encontro de uma literatura infantojuvenil pronta ou padronizada, que acaba por não favorecer a espontaneidade e capacidade criadora das crianças e dos jovens.

A maneira com que o autor de *Era uma vez en la frontera selvagem* aborda determinados assuntos tidos como avançados ou que guardam verossimilhança com realidades vivenciadas por um público mais ‘maduro’; mais ‘adulto’ é ímpar. Diegues não mede esforços ao descrever os acontecimentos que são narrados, e disso nem mesmo ‘palavrão’ escapa, presente logo no primeiro conto *El sapo de All Star*. A ideia do autor não é sexualizar, polemizar ou sobressair com esses fatos, e sim não censurar a linguagem, não empobrecer as experiências da fronteira, que contam com múltiplas minúcias e representações

da língua nesse espaço. Portanto, não existe banalidade alguma nessa forma que o autor opta por navegar pelos caminhos de sua escrita, levando em consideração, ainda, as mais variadas subjetividades que serão ativadas naquele que permite se aventurar. Dourado (2019) ressalta o efeito da verdadeira literatura, pautada no compromisso com a realidade:

Considerar a literatura requer compreender que o tipo de formação favorecida por ela não se limita à pedagogia convencional. A literatura impacta de forma indiscriminada a vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. Nesse sentido, ela ultrapassa os princípios de boa conduta ao possibilitar a exposição da realidade que pode incomodar e não apenas deleitar, que pode assustar e não apenas aquietar os leitores. (DOURADO, 2019, p. 27)

Quando o leitor começa a folhear o livro em questão, se depara com duas partes que precedem os contos: a “Apresentação”, por Xico Sá, e o “Portunhol Selvagem para crianças”, por Douglas Diegues. Essas duas partes funcionam como uma ‘bússola’, ou até mesmo uma forma de introduzir o que está por vir, entendendo que existem leitores e leitores, alguns podem já ter ouvido falar da língua, outros podem nunca ter vivenciado algo relacionado com o tema. Nesses dois momentos de aquecimento para a obra, de fato, Xico Sá conta suas experiências relacionadas com a primeira vez em que teve contato com uma leitura de portunhol selvagem realizada por Douglas Diegues; encoraja os leitores a mergulharem e viverem intensamente o ‘gosto’ de apreciar essa língua, realiza comentários originais sobre alguns contos presentes no livro, como *El Sapo de All Star*, *La Casa de los Espejos*, *Macacos Paraguayose* enfatiza que se aventurar nessas histórias, seja solitariamente ou coletivamente, tem valor gigantesco.

Xico Sá também faz menção ao “tio Oswald”¹¹ como referência e mestre em brincar com as palavras e diz que o riso despertado durante o livro é renovador e diferenciado, porque não se trata de uma simples risada, boba, mas aquela que aponta para uma cultura nova, uma outra perspectiva de civilização que vale a pena. Em seguida, Douglas Diegues, apropriando-se da metalinguagem, explica a importância do portunhol selvagem por meio da escrita do Portunhol Selvagem. Em meio aos trechos escritos por Diegues, uma semente de revolução ou subversão aos limites e pensamentos únicos já é plantada, como forma de reflexão que ecoa no uso da língua, juntamente com a verossimilhança presente nas narrativas que irão aparecer mais à frente. Sendo o livro destinado a crianças e adolescentes, espera-se que consigam

¹¹Ao utilizar-se da expressão “tio Oswald”, Xico Sá se refere a Oswald de Andrade, que é um escritor modernista brasileiro.

estabelecer conexões e produzir críticas, porém mais relevante que isso é a compreensão de que as histórias presentes nos contos dialogam com uma língua que não é apenas uma língua: faz parte da identidade de muitas pessoas. Por isso que, ao produzir a obra, Diegues participa de vários processos desafiadores. Sua obra, além de conversar com suas origens, se aproxima desse público mais jovem, fundamentalmente, por meio de artifícios propiciadores e responsáveis por compor a linguagem – que não é qualquer uma –, preenchendo e cativando.

Imersos no contexto de contar e apreciar histórias, narrador e leitor se encontram, pois a princípio se intercomunicam por meio de uma mesma matriz (as palavras). Mas de que forma isso impacta, por exemplo, na obra de Douglas Diegues (2019)? É válido frisar que, antes mesmo de querer impactar outras vidas, Diegues é o protagonista de sua própria vida e isso tem a ver com seus gostos, suas ideias, seu mundo, suas experiências, distrações, decepções etc. A obra de Douglas Diegues (2019) é genuína, à medida em que trabalha o mundo, através de cenários, personagens – e claro, imaginação –, sem maquiar ou querer unificar a interpretação. O autor narra os fatos e as situações durante o livro sem fazer imposições nem mesmo de maneira velada. Diegues abre espaço para que os pequenos leitores construam e fomentem suas interpretações, assim como a moral por trás de cada conto. Construir e contextualizar faz parte da vida de um leitor crítico, colecionador de experiências sejam elas boas ou ruins, que contribuem para uma leitura mais profunda, não superficial:

[A] formação do sujeito crítico, autônomo, torna-se mais evidente com o desenvolvimento da subjetividade, pois cada ser crítico pode racionalizar e compreender melhor o que faz, vivencia e sente os fatos que fazem parte do seu cotidiano. Por isso, a reflexão crítica deve ser considerada como um movimento interno, como crescimento de cada indivíduo que necessita exercer seu papel no contexto em que vive. (MARQUES, 2022, p. 3)

No tocante aos contos do livro, seguem determinada ordem de aparição: “*El Sapo de All Star*”; “*La Casa de los Espejos*”; “*Los Macacos Voladores*”; “*Cine Guaraní*”; “*Macacos paraguayos*”; “*La danza del Tamandúá*”; “*La forma de la banana*”.

“*El Sapo de All Star*” inicia com o conto de um sapo que mora no fundo do poço, com algumas semelhanças referentes a “um daqueles cinquentones que gostavam de usar somente roupas de adolescente” (DIEGUES, 2019, p. 12) e, além disso, o Sapo de All Star “havia lido muitos livros (...) ele vestia também uma jaqueta de couro verde” (Diegues, 2019, p. 12). O Sapo de *All Star*, muito acostumado com a sua vida dentro do poço, nunca quis sair dali, ainda que visse apenas um pedaço do céu. Em um certo dia, aparece um Mandorová,

descrito no livro como “um lagarto que se arrasta como uma sanfona em miniatura pelo chão, después morre y se transforma em borboleta” (DIEGUES, 2019, p. 13), que não só convida o Sapo de *All Star* a sair de dentro do poço, mas tenta persuadi-lo e isso se repete algumas vezes, durante as várias estações do ano. O resultado não é muito positivo, porque o Sapo de *All Star* recusa todos os convites e segue firme com sua convicção, a partir de leitura ou estudos realizados naquele ambiente de que não existe nada fora dali. No final do capítulo, o Mandorová morre no inverno, colado numa árvore imensa, e o Sapo de *All Star* permanece recluso, vivendo aquela realidade distante, esperando que algo diferente acontecesse – mas até o presente momento nada havia acontecido.

Em “*La Casa de Los Espejos*” existe o conto da casa dos espelhos, abandonada em um terreno baldio entre Brasil e Paraguai, fruto do Parque de Diversiones que ficou um tempo na Fronteira Selvagem. Quando um cachorrinho entra naquele ambiente e sua imagem reflete naqueles espelhos sujos, ele começa a ver uns duzentos cachorrinhos, e os duzentos cachorrinhos começam a latir para o cachorrinho que estava na frente dos espelhos, assustado e com os olhos arregalados. Quanto mais o cachorrinho latia apavorado, mais os duzentos cachorrinhos latiam ainda mais alto. No final, o cachorrinho passa mal, seu coração endurece feito uma pedra e depois para de bater. Um Señor Gordo aparece na história e afirma que se o cachorrinho tivesse sorrido para os duzentos outros, todos poderiam estar sorrindo até agora.

O terceiro conto, “*Los Macacos Voladores*”, narra a história de dois macacos que viviam em uma tribo e costumavam voar de selva em selva, montanha a montanha, bosque em bosque e gostavam de goiabas. Ao obterem conhecimento sobre esses hábitos de *Los Macacos Voladores*, os Cazadores de Macaco preparavam a armadilha de colocar goiabas perfumadas no fundo de garrafas. Os macacos, atraídos pela fruta, enfiavam a mão na garrafa e, conseqüentemente, amanheciam fisgados. Com isso, os Cazadores de Macaco ficavam cada vez mais ricos, pois comercializavam os bichinhos para circos, jardins zoológicos e laboratórios de pesquisas farmacêuticas avançadas. Também havia estudantes e professores que acreditavam no poder de ficar mais inteligentes a partir do consumo de cabeça de Macaco Volador. Para se tornarem ‘livres’, os macacos só precisavam soltar a goiaba, mas tinham tanta sede da fruta, que não conseguiam soltá-la.

O conto “*Cine Guaraní*” começa estabelecendo uma subdivisão em três cinemas: *El Cine Guaraní*, que ficava no lado paraguayo; *El Cine Cruzeiro*, que ficava no lado brasileiro; *El Cine Teatro Brasil*, que ficava próximo do cemitério. A fauna toda preferia o Cine Guaraní, e o cinema era tido como “um ritual que ninguém queria perder” (Diegues, 2019, p. 27). Alguns bichos, ainda que jovens, mas com a vista já meio cansada, se queixavam da

iluminação das imagens; outros, que já haviam nascido com o pescoço torto, reclamavam da tela e queriam que ajeitassem para que as imagens do filme não saíssem tortas; os últimos, que estavam ficando surdos, reivindicavam o som ruim do Cine Guaraní. Até que chegou o dia em que o *Cine Guaraní* e os outros cinemas fecharam as portas, em ambos os lados da Fronteira Selvagem. Depois disso, o prédio onde se localizava o Cine Guaraní virou uma galeria onde árabes, chineses e coreanos comercializavam bugigangas em um preço mais acessível para pessoas que vinham de outros locais.

Em “*Macacos paraguayos*” existe a história de dois macacos que estavam morando no céu, mas havia chegado o dia em que precisavam decidir o que fariam na terra, pois sem essa decisão não poderiam nascer de novo. Então, o macaco que era Jefe de la Porta de la Vida fez a seguinte pergunta aos dois macacos paraguayos: “O que vocês querem fazer na terra? Pô jerá? Ou Pô jopy?” (Diegues, 2019, p. 30). Importante frisar que a expressão “Pô jerá” é definida no livro como “mão aberta, generoso”, e a expressão “Pô jopy”, como “mão fechada, egoísta, mão de vaca”. Dessa maneira, um macaco opta por “pô jerá”, outro opta por “pô jopy”, e por tais decisões *El Macaco Jefe de la Porta de la Vida* define o destino do primeiro como o que vai ser um mendigo (quer as coisas sem fazer esforço) e o segundo como o que vai ser um mágico (quer apenas fazer doações). O *Jefe de la Porta de la Vida* depois de determinar os destinos, desaparece no ar como uma bolha de sabão, e os dois *Macacos paraguayos* nascem novamente e vivem como mendigo e mágico, porém nunca mais recordaram a conversa que tiveram com *El Macaco Jefe de la Porta de la Vida*.

O conto “*La danza del Tamandúá*” introduz a figura do tamandúá como um dos habitantes mais antigos da Fronteira Selvagem; veloz; de nariz alongado; apreciador de formigas. Em seguida, aparece a figura do índio na história, que tinha desejo por comer o tamandúá assado. Para isso, ele tenta golpear o animal, mas não consegue. O animal, muito ligeiro, dava saltos de um lado para o outro. De repente, cansado de tanto saltar, saiu andando e naturalmente se transformou em uma árvore que desapareceu em meio a outras árvores que existiam na fronteira. O índio, ao voltar para a aldeia, quis compartilhar com seus amigos o que havia acontecido. Os amigos não conseguiram levar a história a sério e riram demasiadamente. Depois, pouco a pouco, começaram a imitar o índio, muito alegres, até que todos estavam saltitando e dançando como tamandúás. Tal dança ficou marcada como a primeira de muitas outras que viriam a ser inventadas pelos índios.

O sexto e último conto, “*La forma de banana*”, possui personagens principais como a *Hormiga de Bunda Dourada* e o *Elefante Elegante*, mas vários outros compõem a narrativa. A formiga e o elefante eram namorados há muitos anos, contrariando as “estatísticas” dos

relacionamentos que não dão certo entre esses animais, mas ainda evitavam o casamento. Em um determinado momento, a *Hormiga de Bunda Dourada* pergunta ao Elefante Elegante o motivo de a banana ter a forma curva, e depois de refletir demais, sem encontrar resposta, o elefante decide telefonar ao *Hombre Crocodilo*, para questioná-lo a respeito disso. O *Hombre Crocodilo* responde que não havia estudado sobre esse tema e liga para *La Branca de Neve*, esta passa o telefone aos Siete Enanos, que respondem coisas distintas, mas nenhuma delas obteve sucesso. Então, o *Hombre Crocodilo* decide telefonar a *Chapeuzinho Vermelho*. Ela questiona ao *Lobo Mau* por ter ligado para os Três Porquinhos que quase morrem engasgados de tanto rir do ocorrido. Mas, não satisfeito com aquilo tudo, o *Lobo Mau* decidiu enviar uma mensagem ao *Super-Hombre Turco* para realizar a mesma pergunta. Por fim, o *Super-Hombre Turco* diz ao *Lobo Mau* que assim que encontrasse uma *Hormiga de Bunda Dourada*, que estava morando com o *Elefante Elegante*, perguntaria a ela. Quando o *Super-Hombre Turco* questionou a *Hormiga de Bunda Dourada*, ela respondeu que a resposta era óbvia, mas que quase ninguém enxergava: “*Se la banana non tivesse la forma curva, ela non seria una banana*” (DIEGUES, 2019, p. 43). E a história se encerra com todos os bichos felizes, tendo conhecimento do motivo de a banana ter aquela forma.

2.3 A OBRA (II): A LÍNGUA DE TODOS E A LÍNGUA DE CADA UM

O livro *A língua de todos e a língua de cada um*, escrito pelas autoras Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira, pensado no contato de línguas e afetos desde a Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) e publicado no ano de 2021, conta a história de Nina, uma jovem estudante que chega à escola de um novo país e se depara com a “*lengua de todos*” (TALLEI e OLIVEIRA, 2021, p. 5), no ambiente de sala de aula. A ênfase da narrativa do livro se volta para o contexto escolar, onde supõe-se que muitas relações e conexões ocorrem ou deveriam ocorrer de maneira fluida e espontânea, mas a personagem principal, a partir de suas experiências, surpreende o leitor demonstrando que pode não ser tão simples assim. É uma obra que trabalha a linguagem, as diferenças, as pessoas, a diversidade através de uma história que surpreende o coração do jovem leitor. Assim como a obra de Douglas Diegues (2019), a obra de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira (2021) destina-se ao público infantojuvenil, mas não fica restrita a esse público, já que qualquer pessoa está apta a experimentar oportunidades selvagens e navegar pelos seus diversos desdobramentos, como, por exemplo, a percepção de que a língua e a perspectiva de quem vem de outro lugar pode ser sutilmente silenciada.

O enredo de todo o texto do livro conta com um toque mais que especial: a ilustração, realizada por Laura Zanon. A escolha minuciosa de palavras uniu-se ao conjunto de imagens presentes em todas as páginas, concebendo ao leitor uma ampliação na construção de ideias e, conseqüentemente, criticidade. Ademais, uma obra que aborda um tema tão singular e complexo como a diversidade, precisa fazer jus a isso, seja por meio do vocabulário, dos personagens, dos elementos, das discussões, do desfecho, da moral, e isso certamente *A língua de todos e a língua de cada um* entrega. O que mais chama atenção é que existe uma variedade enorme de personagens (língua, cor e gênero) durante as situações e diálogos que se desenlaçam entre eles, como um reflexo do (re)avivamento das culturas em torno do planeta. Inclusive, com o desenvolver dos textos, o leitor se depara com uma imagem na qual alguns personagens se comunicam e, ao mesmo tempo, há um globo terrestre de pano de fundo.

Ao criarem a história que permeia o livro, as autoras se preocuparam com as entrelinhas. O forte desse livro se encontra justamente nas entrelinhas. Existe uma lacuna muito nítida a ser preenchida entre aquilo que está materializado – linguagem verbal – e aquilo que não está – linguagem-não verbal –, porque a obra conta com apenas vinte e três páginas e minitextos em cada uma delas. Os debates e as discussões relativas à sociedade estão nos detalhes desses dois tipos de linguagem. Portanto, o preencher de lacuna é o reflexo da sensibilização daquele que incorpora a leitura atenta. Os fatos propiciam um conflito entre o “eu”, o “outro” e os padrões que sempre nos foram impostos – e continuam sendo – no âmbito da vivência coletiva.

A Nina, personagem principal, é um exemplo real do que ocorre nas salas de aula, em diversos lugares ao redor do mundo, ainda que o livro se volte para o ambiente de fronteira. A forma com que a personagem se sente e como as pessoas ao redor agem em relação à sua chegada faz total diferença no campo da comunicação, porque lidar com as diferenças não é algo utópico, é necessário um fomento verdadeiro que flua nessa direção. Ademais, o fator ensino-aprendizagem que vigora nas escolas atuais corrobora para priorização de uma língua legítima, vista como a oficial, “a língua de todos”, excluindo tudo o que não faz parte disso, causando danos a muitos. Jorgelina Tallei e Renata Alves, como grandes estudiosas do tema das línguas no ambiente de fronteira, abordam os conflitos que se passam durante a narrativa como uma forma de conscientizar o máximo possível de pessoas, especialmente as crianças e os jovens, de que o que há de mais bonito no outro é a sua singularidade; de que isso deve ser valorizado, e não restringido, poupado e ocultado.

A autora Renata Alves, durante o evento Minha Língua, língua materna: Colóquio pelo Dia Internacional da Língua Materna, realizado em 21 de fevereiro de 2022, na Uniãoeste,

reverbera a questão da legitimidade e grandiosidade que existe por trás da língua materna de qualquer pessoa. Ela inicia sua fala com um questionamento muito pertinente ao público: se aquelas pessoas que estavam ali conseguiriam, em algum lugar do mundo no qual precisariam utilizar a sua língua adicional, expressar com máximo de verdade o que sentem em situações em que a raiva, o medo, a dor, a alegria extrema – ou qualquer outro tipo de emoção – imperassem. A grande maioria do público respondeu ao seu questionamento com um sinal negativo. Então, Renata Alves aumenta ainda mais o ‘desafio’, pedindo para que o público imagine esse mesmo cenário, só que vivenciado por uma criança, que obviamente possui uma família com uma origem e ancestralidade saindo de uma comunidade e migrando para outra – seja por qual razão for –, onde existe uma língua de status e prestígio.

O livro *A língua de todos e a língua de cada um* é dividido em quatro partes, fundamentalmente. A primeira parte funciona como uma introdução à língua portunhol. Essa maneira escolhida pelas autoras em dar início à narrativa da obra é diferenciada, tendo em vista seu direcionamento ao público mais jovem. Nessa parte introdutória, existe uma definição bem explicativa do que é o portunhol – bem didática também –, porque o vocabulário utilizado visa à simplicidade e objetividade. Inclusive, palavras-chave como língua de contato; português; espanhol; habitantes da fronteira; troca formam o escopo dessa definição. Dessa forma, quando o leitor adentra a história do livro em si, já possui algumas informações que contribuem para aguçar as reflexões e discussões que estarão presentes ao longo da leitura.

A segunda parte do livro se concentra na história engrandecida de vários detalhes. Por outro lado, a terceira parte, intitulada como “Para brincar com as línguas” expõe algumas expressões/palavras que aparecem durante a obra juntamente de seus significados, de maneira curiosa e leve. Nesse momento, a intenção não é estabelecer um glossário, que normalmente é algo extenso, com muitas informações e definições, mas sim criar um diálogo com o leitor, um espaço no qual ele possa sorrir, se maravilhar e descobrir algo novo. Durante a obra, é provável que essas expressões/palavras diferentes possam ter despertado no leitor uma vontade de querer conhecer mais e, inesperadamente, se deparar com essas ideias é enriquecer bagagens, adicionar conhecimentos. Já a última parte do livro, focaliza a vida das autoras Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveirae da ilustradora Laura Zanon. Nessa parte, cada uma das autoras e a ilustradora também descrevem um pouco de seus sentimentos perante a construção da obra e quais os objetivos que desejam alcançar a partir da publicação desse conteúdo, o que contribui ainda mais para o entendimento global daquele que o conhece.

A narrativa está centralizada em uma criança que, logo na primeira página, se apresenta

como Nina. A personagem começa a contar sobre sua própria experiência ao chegar à escola em um novo país. Nesse primeiro momento, já há uma surpresa com a escolha das características da personagem, visto que Nina é uma jovem negra e, portanto, rompe com um padrão/estereótipo que se imagina de um espanhol ou hispano-americano. Nina, então, revela que ninguém a deixava falar em sua língua e naquele início afirma que ficaria sempre calada, porque “as palavras da lengua de todos eram diferentes” (TALLEI e OLIVEIRA, 2021, p. 7). Mas, aos poucos ela fazia uma força para que as palavras pudessem ir se encaixando, fazendo sentido, ainda que tudo misturado. Vale frisar que essa mensagem atinge o receptor não só por meio das falas da personagem, mas existe todo um jogo de cores que conversam com as situações incorporadas. As cores quentes em algumas páginas do livro demonstram por vezes aproximação; por vezes acolhimento. Em contrapartida, as cores frias, distanciamento, isolamento.

Posto isso, Nina afirma que, ainda assim, se sentia muito sozinha. No entanto, quando chega uma criança que fala a sua língua, uma alegria desmedida toma conta, traduzia para a língua de todos o que a criança falava e muitas coisas para ela também. Assim como a chegada, a permanência dessa mesma criança não durou muito, pois havia ido para outra sala; logo, estava Nina se sentindo de novo incompleta e triste. Nessa parte do livro, ela utiliza a expressão “Se me partió el corazón” (TALLEI e OLIVEIRA, 2021, p.18), e pode-se perceber que existe uma gradação, ou seja, o espanhol se torna mais presente nas falas de Nina à medida em que ela expressa seus sentimentos, ou conforme sua espontaneidade “grita”. Finalmente, as três últimas páginas que contam a história possuem um grau de reflexão extremamente alto, além de terem o peso de inserirem o desfecho daquela narrativa, são carregadas de alta significância e reflexão. Nina enfatiza, novamente, que a única língua que importava era a língua de todos e resume, em poucas palavras, que a língua de todos pode ser a língua de ninguém, quando as pessoas não se entendem; e que também pode ser a língua de todos a língua de cada um.

Durante uma entrevista e divulgação da obra em destaque concedida ao canal MagisterVerbis Voz do Palavrador, no ano de 2022, as autoras Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira detalham o processo de produção do livro e escolha dos personagens; debatem como o livro pode alcançar tanto o leitor, como o ambiente de sala de aula, que inclui professores e alunos; fazem correlações com a suas vidas pessoais. Ambas as autoras relatam experiências marcantes que contribuíram bastante na composição do enredo da obra. Jorgelina Tallei, primeiramente, como uma estrangeira (nascida na Argentina), conta os primeiros fatos que sucederam assim que chegou ao Brasil. Tallei quase não conseguia falar

português, e por muitas vezes se sentiu sozinha, angustiada, por precisar se comunicar e ninguém conseguir entender o que queria exprimir. Com a chegada de uma professora do Departamento de Letras-Espanhol, Jorgelina Tallei conseguiu estabelecer a comunicação de forma eficiente e emocionou-se profundamente. Renata Alves de Oliveira, por outro viés, durante a entrevista comenta sobre seus vários e vários anos como professora e o que suas vivências, no contexto escolar, proporcionaram no que tange a lidar com pessoas que não partilham da mesma cultura. Suas falas corroboram com o fato de que a sala de aula pode ser, sim, um lugar de inclusão ou exclusão e é o olhar que as pessoas têm em direção ao outro que determina isso.

Em síntese, a obra de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira consegue mesclar língua, cultura, globalização, identidade, coletividade e afetividade. Estabelecendo um paralelo entre *Alíngua detodosealínguadecadaum* com *Era uma vez en la frontera selvagem*, de Douglas Diegues, nota-se que, mesmo dotados de narrativas diferentes, possuem o mesmo ponto de partida: ir contra o pensamento único. Os dois livros assumem a perspectiva de que dentro das comunidades existem milhares de pessoas com um mundo inteiro dentro de si, sendo a língua um divisor de águas com duas faces. A primeira face reflete que a língua pode ser uma chave ou porta de entrada para o estabelecimento da comunicação – o que é de suma importância –, e a outra face é a que a língua carrega fragmentos intrínsecos de um sujeito. Menosprezar qualquer uma dessas faces resulta em ocultar a existência de alguém. Por conseguinte, as duas obras fomentam o ser receptivo, acolhedor, disposto a lutar por um lugar onde toda língua, cor, crença, religião e gênero sejam bem-vindos.

CAPÍTULO 3 - APLICABILIDADE EM SALA DE AULA

O presente capítulo se debruçará sobre aspectos tangíveis que possam favorecer tanto a inclusão do livro de Douglas Diegues, como o de Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira no ambiente de sala de aula. Neste capítulo, será discutido como a visão da escola, de modo geral, infelizmente ainda perpetua ‘modelos’ de literatura infantojuvenil e a forma com que essa literatura deve ser transmitida, e de que maneira isso pode impactar o alcance de maiores conhecimentos ou no desenvolvimento do aluno, assumindo o entendimento desse como um ser humano (trans)formador. Mas, para além disso, serão delineadas análises críticas no tópico 3.1, que pretendem contribuir para a inserção, de fato, desses dois livros nas aulas, apropriando-se de estratégias didáticas correlacionadas às narrativas das obras.

É bem verdade que os livros *Era uma vez en la frontera selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um* propiciam um toque ou uma chamada aos alunos muito diferente dos denominados livros didáticos. Ao usufruírem desses dois livros, os alunos recebem instantaneamente um sopro de maior de autonomia e subjetividade, que dialoga com diversas áreas de suas vidas. Quanto maior o nível de entrega, maior serão os frutos do trabalho com essas duas potências. Exemplos disso se encontram nas palavras em portunhol e até mesmo em guarani, no caso da obra de Douglas Diegues especificamente, ou a ausência de textos escritos em algumas páginas nas duas obras, que contam com um grau de observância maior aos detalhes das imagens. Nessas duas situações, não há uma necessidade de se estabelecer tradução, mas exercitar a leitura do aluno. Compreender outra língua, fazendo uso da literatura, não tem nada a ver com o simples estabelecimento de uma tradução, como muitas vezes imagina o senso comum. A ousadia de escrever (por parte dos autores), de apresentar (por parte dos professores e equipe pedagógica) e de experimentar (por parte dos alunos) corroboram para um ambiente livre de resistência e mais harmônico, no sentido de abrir-se ao novo, conhecer um pouco mais sobre outros universos através da aprendizagem de culturas e língua estrangeira.

Aginaldo Kupper, Docente do Centro Universitário Filadélfia (Unifil) e Autor de livros didáticos e paradidáticos, afirma em seu artigo *Educação brasileira: reflexões e perspectivas* que “vivemos em um mundo educacional onde prevalecem mentiras na maioria das instituições que se propõem a fazer, gerar ou ‘dar’ educação” (KUPPER, 2020, p. 56). De acordo com o autor, a educação que impera em muitas instituições de ensino particular é aquela pautada em valores monetários: de um lado, os pais, que querem acreditar naquilo que compram; do outro, as escolas, que querem fazer acreditar no que vendem. Nesse contexto,

Kupper (2020) define a educação como sendo “trocável por dinheiro”. O fato é que os pais/responsáveis pelos alunos ainda influenciam bastante na tomada de decisão da equipe pedagógica de um colégio, especialmente em instituições privadas, visto que a estrutura do capitalismo se faz presente nos mínimos detalhes nesse cenário. Assim, os professores adequam suas metodologias de ensino, conteúdos, temas, livros didáticos ou paradidáticos, tópicos e falas ao que a instituição familiar define como razoável para aquele determinado alunado. O problema está justamente nesse aspecto: construir uma educação que, no final, se alinhe à educação familiar. A emancipação do aluno só ocorre, de verdade, quando existe a devida separação e independência da instituição escolar perante a familiar.

Kupper (2020) debate outro viés da educação que se repete e acentuou-se ao longo dos últimos anos. O ensino fragmentado, o repasse de conceitos pré-estabelecidos, o conteudismo no lugar do diálogo e a figura do professor como sendo peça principal. Existe a prevalência de uma lógica, enraizada em nossa sociedade, que hierarquiza, singulariza, restringe e determina qual é a ordem e lugar que devem ocupar as “peças” no jogo da vida. Nesse caso, os sujeitos professor e aluno ocupam lugares bem distintos. O primeiro, reconhecido como majestoso, intocável, preponderante, é aquele que detém o conhecimento; o segundo, ocupante de uma posição inferior, isto é, abaixo do professor, precisa conviver com a passividade em busca do “saber”. Levando em consideração toda a complexidade da historicidade brasileira, percebe-se que esse quadro é extremamente antigo, pois os próprios povos indígenas já sofriam com a tentativa de silenciamento de culturas, na época da catequização, antes mesmo da chegada dos europeus.

Os indígenas precisaram aprender a língua portuguesa para a leitura de trechos bíblicos, por exemplo; também tiveram que abandonar seus hábitos e costumes para abraçar a disciplina – senão poderiam receber castigos físicos –, ritmos de trabalho etc. Portanto, quando se olha para a atualidade, é possível estabelecer uma ligação entre esse passado – que parece não ser tão distante assim – e os dias atuais, porque o colonialismo cultural ainda vigora e influi nas relações sociais, políticas, econômicas e educacionais, de forma a provocar um desgaste em tudo que diz respeito à originalidade e a subjetividades dos indivíduos.

Além de Kupper (2020) citar a assumpção de uma educação baseada nas trocas e experiências calcadas nas relações horizontais, outros teóricos da educação como Lev Vygotsky (1896-1934), Montessori (1870-1952) e Paulo Freire (1921-1997) já alertavam sobre o valor de uma estruturação na educação pautada na independência dos sujeitos nesse processo e a criação, então, de seres autônomos, que é o que demanda o mundo globalizado atual. Na abordagem vygotskyana, segundo Neves e Damiani (2006), existe uma ênfase voltada para a interação

dialética entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere, ou seja, a compreensão do desenvolvimento humano não se observa a partir de fatores isolados, nem fatores comportamentais direcionados ao organismo, mas sim a partir de trocas recíprocas estabelecidas ao longo da vida entre o indivíduo e o meio. Ademais, Vygotsky (1982) discorda da visão ambientalista, pois considera o indivíduo como sendo aquele que consegue realizar o exercício de organizar as interações com o mundo que o cerca, não sendo refém de um determinismo cultural. Para ele, o ser humano não deve ser considerado um ser vazio, simplesmente receptor das pressões externas.

De acordo com Costa (2001), na Educação montessoriana, o professor precisa estar atento à sua intervenção e comunicação, evitar comparações e “sua técnica de ensinar é, por assim dizer, indireta, ou seja, nem usa a imposição como faz a educação direta, nem tampouco deixa a criança na educação direta da permissividade” (COSTA, 2001, p. 309). Montessori (1965) também correlaciona a figura do educador ao estar atento às intervenções necessárias, que dizem respeito desde correções até mesmo a encorajamentos que servem de estímulo ao progresso do aluno, mas reprova as interferências supérfluas, porque a formação que faz jus ao método montessoriano ocorre na prática autônoma e independente do aluno.

Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1987), disserta sobre a importância do pensamento crítico e problematiza dois tipos de educação: a “bancária”, pautada na narração e depósito de conteúdos, de maneira mecânica; e a “problematizadora”, voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária, menos opressora. A educação bancária, foco de críticas de Paulo Freire ao longo do livro, tem por objetivo preservar a hegemonia de classe:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 37)

Em seguida, Freire (1987) reitera que a educação libertadora deve ser aquela comprometida com a consciência em relação ao mundo. As palavras devem cumprir o seu propósito – o de reflexão e problematização – para que os homens possam, efetivamente, transformar o mundo em que vivem:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a

quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 43).

Por último, Freire (1987) defende a existência do diálogo; o partilhar de experiências. Em suma, uma educação multidirecional, que visa a participação de diferentes sujeitos e a aderência de várias formas, contribuindo para uma ampliação da vivência, experimentação e conhecimento de mundo:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1987, p. 44).

Dessa forma, as visões dos três teóricos convergem naquilo que diz respeito à autonomia; valorização do aluno como um ser cheio de subjetividades; estrutura educacional mais dialética. A literatura, igualmente, proporciona ao leitor:

“a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis (...) a dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente” (PEREIRA, 2007, p. 2).

As obras *Era uma vez en la frontera selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um*, que possuem o portunhol selvagem como tema central, podem se tornar alvos de polémica no ambiente escolar. Isso porque o próprio assunto que os autores enfatizam suscita discussões nada tradicionais e a forma escolhida para trabalhar as palavras também é diferente – principalmente no livro de Douglas Diegues. Os detalhes por trás da apresentação da escrita ou fala em portunhol selvagem ao público por parte do autor, logo no início do livro, já dão sinais de que essa língua funciona como uma prática subversiva ao emprego escolar da língua nacional como império estatal ou a língua oficial como propriedade nacional.

Também ativa a reflexão no sentido de romper com tudo aquilo que quer fazer seu leitor refém da unicidade das coisas nesse mundo: “Pensar além de la língua única, de la economia única, de la beleza única, de la cultura única, del Estado único, kontra la ditadura del mundo de los adultos, kontra tudo que nos quer tristes (...) tolinhos, impotentes”

(DIEGUES, 2019, p. 9). Baseado no cenário da educação hoje, em grande parte tradicional, de que forma o público infantojuvenil receberia essa “dose” de palavras revolucionárias de Douglas Diegues? Mais especificamente, qual seria a visão/opinião de seus responsáveis? O que se passa é que a sociedade ainda confunde muito a transformação ou revolução necessária com rebeldia.

Mas, com relação ao romper com o habitual, Douglas Diegues não cessa suas manifestações por aí. Em alguns capítulos de sua obra, o autor se utiliza de palavrão ou expressões tidas pela sociedade como próprias do vocabulário dos mais adultos, como, por exemplo, “(...) El Sapo de All Star disse al Mandorová que ele estava mentindo, porque fuera daquele pozo non existia puerra ninguna” (DIEGUES, 2019, p. 15); “(...) chineses y coreanos que vendem bugigangas falsificadas baratelis para otários (...)” (DIEGUES, 2019, p. 29); “Uma hormiga de Bunda Dourada estava namorando um Elefante (...)” (DIEGUES, 2019, p. 36). É plenamente compreensível que tanto o palavrão como as expressões, nesse contexto de fronteira, descrevem momentos, situações e relações cotidianas, muito comuns nos diálogos ou até mesmo no contar de histórias. No entanto, a obra pode ser alvo de críticas negativas por parte da equipe pedagógica e pelos pais dos alunos, justamente por visualizarem esses vocábulos isolados, isto é, fora do contexto em que estão inseridos. Então, um livro com uma profundidade cultural tão vasta pode ser excluído do ambiente de sala de aula apenas porque não conversa com a realidade da educação familiar, mais tradicional, como já mencionado anteriormente no início desse capítulo. Fica o questionamento: qual é o lugar que a literatura ocupa nas escolas? Representação da realidade ou manifestação de uma realidade forjada, pré-determinada pelos responsáveis e pela equipe pedagógica?

Em *A língua de todos e a língua de cada um*, a maneira que as autoras decidem ser subversivas é jogando com as situações na fronteira, justamente dentro do espaço escolar, aguçando o lado da empatia, afetividade e do sentimentalismo. Com isso, desejam que o ato de se colocar no lugar do outro seja mais evidente; desejam a abertura para o entendimento de uma realidade que ocorre, todos os dias, em vários lugares do planeta – não só na fronteira. Para os leitores, em outras palavras, significa uma tentativa de ruptura com o conceito ultrapassado de que todos ocupam a mesma posição dentro de uma sociedade. Portanto, a obra em questão pode suscitar variados debates e projetos de relevância, porque a escola pode ser, sim, um ambiente pautado nas pluralidades, mas também pode ser um lugar de sombrio, onde pessoas passam a ser invisíveis, dependendo da identidade que apresentam. As escolas, ainda majoritariamente produtos do sistema, mascaram obras infantojuvenis como essa e preferem focar naquelas já conhecidas ou que não causam estranhamento.

A professora Sandreia Santana, formada em Letras pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), durante a live A Literatura Infantojuvenil na Sala de Aula, realizada no ano de 2020 na plataforma Youtube, ressalta o diferencial em suas classes de estágio supervisionado: modificar a vida de seus alunos. Sandreia Santana conta que durante seus dias como docente nas turmas de Ensino Médio não desejava apenas cumprir a carga horária do estágio, mas fazer da literatura infantojuvenil como um objeto de emancipação dela e dos jovens leitores. Ou seja, seu objetivo maior estava calcado nas novas ideias e argumentações – abastecidas pela literatura –, nos sujeitos envolvidos no processo de leitura e nas diferentes discussões que iam surgindo. Além disso, a professora afirma que, a partir de sua autonomia e depois de conhecer melhor seus alunos, conseguiu tocá-los e fazer a diferença utilizando-se de assuntos, ferramentas e metodologias que conversavam, também, com suas trajetórias e experiências. O aproveitamento das aulas chegava naturalmente, à medida que as trocas em sala (entre os próprios alunos e com o professor) se expandiam.

Quando se pensa em literatura translinguística, é normal que, de modo automático, surja o sentimento de estranhamento. Sim, envolver-se com uma obra tão rica por si só, cheia de elementos e que possui em sua estrutura uma língua de contato fruto da união do português e espanhol, até mesmo do guarani, no caso da obra de Douglas Diegues, assusta, em um primeiro momento. No entanto, a profundidade da obra assusta na mesma proporção de seu entendimento e justa entrega do leitor. É nesse estranhar e nessa surpresa de não só olhar para o novo, mas fluir nesse novo, desvendar e construir uma certa flexibilidade em lidar com novos horizontes, novas situações e novas perspectivas levando em consideração as suas próprias experiências que a dialética é desenvolvida e as relações horizontais se tornam mais palpáveis. Seria muito cômodo apresentar ao aluno apenas aquelas situações já conhecidas; situações que estão ao seu alcance todos os dias, ou que já trabalharam em algum momento em suas vidas. Mas qual seria a implicação real disso? Existiriam debates que pudessem, de alguma forma, permear aqueles solos para algo bem maior? A verdadeira arte – nesse caso, a literatura –, comprometida com as mais diversas transformações, visa ao desequilíbrio para equilibrar-se; ou, talvez, o desconstruir-se para construir-se. Não há linearidade naquilo que transcende. É assim que os professores e os alunos devem mirar as obras e suas respectivas narrativas: objetos propiciadores de transformação individual e social, conferindo força às palavras ali presentes; sem ingenuidade, gerando debates que façam sentido para o sujeito, para a coletividade e no mundo:

[F]az-se necessário preocupar-nos, também, com o sujeito que age e interage (...) é

um ser social que necessita estar em constante interação com o meio para que possa desequilibrar-se, modificar-se, adequar-se, equilibrar-se, e conseqüentemente, aprender e conhecer. É este movimento constante que possibilita (...) vínculos afetivos e conhecimentos com os quais realizará operações sobre a realidade externa, provocando novos conflitos cognitivos, afetivos e sociais que o modificam e modificam o meio, promovendo recursos para intervir na realidade, tanto do ponto de vista teórico como prático. (PORTILHO; BARBOSA; KÜSTER; PIRES, 2007, p. 20)

3.1 ERA UMA VEZ EN LA FRONTEIRA SELVAGEM E A LÍNGUA DE TODOS E A LÍNGUA DE CADA UM NO AMBIENTE DE SALA DE AULA

Pensando, ainda, no padrão que tanto se perpetua e se faz presente nos centros educacionais atualmente, a abordagem a seguir redireciona a maneira com que oportunhol selvagem, principal ingrediente das obras foco desta monografia, pode engrandecer o cotidiano dos alunos e professores nas diversas salas de aula.

Geralmente, o que se propaga em cursos tidos como renomados ou em escolas brasileiras é a estruturação da língua, isto é, seus fonemas, sua morfologia, sua sintaxe e seus significados. Também se fala muito sobre expressões mais comuns ou mais aceitas, nas pronúncias e vocabulários mais visados. Se o aluno comete a “gafe” de produzir uma frase gramaticalmente correta, mas sua dicção falhar por qualquer motivo que seja e o som sair incompatível com o que o professor e os outros alunos esperam baseado na imagem mental de um modelo formidável, aquele determinado aluno se sentirá insuficiente, já que, muito comumente, sua conduta é tida como problemática e alvo de críticas e julgamentos. À vista disso, cabe a reflexão de que a língua não é vista como um instrumento de comunicação, dotada de histórias, identidades, memórias, territórios etc., mas como uma mera apropriação de poder das relações de poder. As instituições vendem a ideia de que o que se preza, fundamentalmente, é aprender a comunicar-se, mas na verdade o que produzem são maneiras mecânicas de se expressar e dialogar.

Desse modo, a leitura dos contos em salas de aula não costuma focalizar aspectos ligados à atmosfera de surpresa e divertimento que é descobrir uma língua diferente, mas objetivar a prevalência de estigmas. Um outro ponto é o fato de que as línguas português e espanhol possuem muitas proximidades, tanto em termos culturais, como traços linguísticos e isso deveria ser de enorme relevância no processo de ensino-aprendizagem. A própria literatura translinguística já consegue viabilizar um cenário que envolve língua, textos, fatos, curiosidades, informações, histórias, povos etc. Não faz sentido nenhum ficar apenas no

campo da estruturação da língua se é possível ir além, ir ao encontro do alinhamento desse conteúdo com diversos outros.

Pensando nas obras *Era uma vez en la frontera selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um*, há dois diferentes níveis de entendimento de seus textos: aquele mais superficial, no qual o leitor verifica os sentidos explícitos, ou o mais profundo, voltado para os significados implícitos e a criticidade. Portanto, nas próximas páginas desta monografia será realizada uma análise que conversa com esses dois tipos de entendimento e como eles podem se desenvolver na relação professor-aluno no contato com tais obras, em sala de aula. A primeira obra, de Douglas Diegues (2019), como já apontado em um capítulo anterior, possui sete contos, ou seja, conta sete histórias distintas.

Por esse motivo, as análises críticas (em um entendimento mais superficial e outro mais profundo) a seguir contemplarão três contos específicos, sendo discutidos e comentados ao mesmo tempo que correlacionados ao valor inestimável que agregam aos sujeitos presentes no processo ensino-aprendizagem. O primeiro conto a ser analisado será o conto “El sapo de All Star” que, coincidentemente, é o primeiro conto do livro também. Já tendo sido mencionada antes, essa é uma história que narra a vida de um sapo determinado a viver dentro de um poço e a aparição de um mandorová, que a todo instante – em cada estação do ano – tenta convencer o sapo a sair daquele lugar, argumentando de diferentes formas que existe vida fora dali. Aquele sapo não acreditava de jeito nenhum no mandorová, sempre achava que ele estava mentindo e recusava suas ideias. Até o dia em que o mandorová foi embora e não voltou mais, porque acabou morrendo. Ao final do conto, existe uma passagem que consegue finalizar a história de modo a produzir a reflexão necessária, que pode ser utilizada para inicializar rodas de conversa e debates em sala de aula: “El Sapo de All Star ficou ali instalado nel fondo del pozo, em meio àquele Verano que duraba ya mais de mil anos, esperando que acontecesse alguma coisa, mas por enquanto nada ainda havia acontecido” (DIEGUES, 2019, p. 17).

Em um primeiro contato com a obra – após a leitura desse capítulo –, o professor poderia trabalhar com seus alunos os elementos mais explícitos e visíveis como, por exemplo, os animais presentes na história; qual é a relação dos alunos, de forma geral, com animais, se já estiverem frente a frente com um sapo, se conhecem ou já ouviram falar desse animal chamado “mandorová”. Assim como poderia ser trabalhado a questão do poço (qual a impressão que esses leitores possuem do ambiente do poço, se é algo positivo ou negativo), os tipos de estação do ano, a questão dos livros, visto que a leitura estava muito presente na vida do Sapo de All Star, então seria possível traçar um paralelo em relação às experiências de

cada aluno e o professor com o mundo dos livros. A nível de primeiro contato com a obra, e nesse momento de experimentação dos elementos mais superficiais, é importante haver um diálogo mais leve voltado para o compartilhar, ouvir e compreender variadas histórias. Ou seja, uma história (o conto do livro) serve de introdução para outras que podem ser discutidas e complementadas, só basta haver um espaço que preze isso. A educação pode ser esse lugar de construção de sentidos que vai muito além daquilo que fica apenas nas palavras ou no âmbito do conteúdo, como se fosse muros e barreiras intransponíveis. A educação deve dialogar com situações reais, com o cotidiano; nesse caso, os alunos poderiam repensar suas atitudes e de outras pessoas, a forma com que a sua própria verdade pode libertar ou aprisionar, oscilações de ideias e humor, ou até mesmo sobre as relações envolvidas no contexto social (como se conectam com a identidade de cada indivíduo).

Além de todos esses aspectos que podem ser trabalhados, os próprios alunos (faixa etária de crianças e jovens) poderiam contribuir com suas próprias primeiras impressões e análises com a língua portunhol selvagem. A criatividade deles pode ser ativada, à medida que leem expressões características desse universo da fronteira e que são, sim, muito interessantes para o desenvolver de significados. Assim, a tradução das palavras não acontece de maneira forçada, mas espontânea, pois no desenvolver de pensamentos a conceituação de cada objeto vai se encaixando no adicionar de sentidos à narrativa. Sem falar na construção dos textos, amarrada à divisão das páginas e figuras escolhidas – muito bem planejadas – por Douglas Diegues, que dão um tom diferente ao universo infantojuvenil e, obviamente, se voltam para uma maior compreensão.

Já em um momento de análise mais profunda da obra, no qual os elementos implícitos vêm à tona, a discussão poderia ser iniciada nas características atribuídas ao sapo. Os alunos poderiam debater entre si a questão da expectativa e realidade, o que a sociedade espera de uma pessoa que lê muitos livros e possui uma quantidade de conhecimento razoável, em termos intelectuais. A narrativa expõe um fato que se aproxima do que se passa em nossa atualidade, quando remonta àquele que muito investiu em seus conhecimentos individuais sendo o mesmo que pouco sabe ou deseja saber do mundo que opera lá fora. Mas também poderia ser trazida a discussão de que aquele que muito investe em seu conhecimento, mais deseja se apartar dos outros, porque entende esse seu mesmo conhecimento como suficiente. Nessa discussão, os alunos poderiam compartilhar suas ideias, interpretando o texto juntamente com uma outra informação agora: a de que o personagem Sapo de All Star é um exemplo de que inteligência e sabedoria não são a mesma coisa e sofre as consequências de suas atitudes. O conhecimento que não está comprometido verdadeiramente com a

libertação/trans formação acaba por aprisionar e gerar crenças limitantes no outro, e o Sapo de All Star pode ser um exemplo disso, visto que até a maneira de se vestir demonstra que parou no tempo “(...) parecia um daqueles cinquentones que gostavam de usar somente roupas de adolescente (...)” (DIEGUES, 2019, p. 12).

Um outro ponto alto também nessa história é a questão da identificação da metamorfose do mandorová. O professor poderia conduzir os alunos ao significado da palavra “metamorfose” e quais seriam seus desdobramentos nesse conto. Geralmente, o sentido desse vocábulo é correlacionado a dois tipos de situações: as mutações ou fases perpassadas pelo lagarto até virar borboleta e as mudanças vividas pelas pessoas ao longo de suas vidas. Nos dois casos existe um ponto crucial: a transformação. O sapo, ainda que muito conhecedor de livros, se mostra não muito adepto ao expandir de horizontes. Omandorová, por outro lado, representa ao longo do livro os dois tipos de metamorfose. Em sala de aula, aluno e professor podem inferir que todos podem viver processos de metamorfose durante suas trajetórias, mas precisam se permitir. A vida, de maneira fluida, exige flexibilidade, maturidade e humildade. Por conseguinte, questionamentos que fomentem esse tema são bastante válidos (anseios sobre viver a metamorfose, pessoas conhecidas como exemplos de metamorfose, quais processos já viveram e pensam estar prestes a viver). Aqui até mesmo fotos antigas/atuais dos alunos e do professor poderiam ser exploradas a fim de que proporcionassem essa engrenagem de análise mais crítica do antes e do agora, sob particularidades físicas e mentais. Então, a partir das suas próprias vivências, descubrem perspectivas do outro, agregando mais sentido ao real.

O segundo conto a ser analisado é o de “Los Macacos Voladores”. Esse é um conto que traz questões muito fortes, como a influência da natureza do homem em relação à fauna. À vista disso, há que se falar em valores, essência, hábitos e costumes que, infelizmente, ainda se reiteram, e a necessidade de adotar outras formas de lidar com o meio ambiente e as espécies de animais.

O conto, que narra a história de macacos voadores que “(...) sabiam voar de selva em selva, de montanha a montanha, de bosque em bosque y eram adoradores de guayaba (...)” (DIEGUES, 2019, p. 22) e que são capturados por caçadores justamente por descobrirem seu “ponto fraco” – a fruta –, revela a necessidade de frisar e valorizar o nível de importância de conservar o meio ambiente, respeitar a vida e os espaços dos animais. Durante muito tempo da nossa história, atitudes como a caça e o sacrifício de diversos tipos de animais foram normalizadas e hoje, felizmente, campanhas, propagandas, estudos e leis mais rígidas vão ao encontro de um respeito maior a esses seres. Portanto, em um primeiro momento, é

importante que os alunos questionem uns aos outros, fazendo alusões a fatos, experiências e informações que contribuam para a preservação da fauna. Cria-se, assim, uma consciência da identidade do mundo animal, muito valorosa e, ao mesmo tempo, muito diferente do mundo dos seres humanos. A ideia é de que essas duas identidades devam coexistir, sobretudo, de forma empática, respeitosa e compassiva. Uns dependem dos outros – mesmo que por muitos anos tenham romantizado a figura do homem como “super-predador”.

Vale pensar na proximidade do homem com o macaco também. Ao longo das décadas muito é falado sobre a semelhança da espécie humana com os macacos, tanto em relação às características físicas, como em termos de inteligência. O macaco é tido como um animal extremamente inteligente. Essa comparação e proximidade faz com que voltemos nossos sentidos para o conto “Macacos Voladores” também com a percepção de que a atitude desse macaco comumente se parece com a nossa: seres humanos em constante evolução. Os macacos, nesse conto, acabam ficando presos nas armadilhas justamente porque não conseguem entender que as goiabas funcionam como algo que os deixam cegos. Se, por algum acaso, conseguissem ter esse discernimento, poderiam resistir à tentação de tocá-las. Nesse embalo, seria importante que o professor, horizontalmente, conduzisse perguntas como: “você já percebeu que estavam ‘presos’ a alguma coisa?” e isso inclui ideias, atitudes, hábitos etc. Ou, talvez, “você já sofreu consequências de atos automatizados que produziam ou reproduziam sem pensar?”. Ao estabelecer conexões com os animais, os alunos acabam desmistificando os mitos repassados por gerações de que os seres humanos estão no comando; são seres superiores ao reino animal; podem mandar e desmandar, pois possuem alguns atributos que os animais não possuem. Em suma, o que deve prevalecer é o respeito ao meio ambiente. Todos são seres vivos, habitantes desse planeta, independentemente das diferenças (assim como os seres humanos, os animais possuem características próprias).

Outra forma de estimular – além dos debates – um grau maior de informatividade aos alunos seria utilizar do Código Penal a favor dos animais durante a aula e, claro, demonstrar que a atitude de caça, tráfico e comércio nesse sentido, sem a devida permissão da autoridade competente, hoje, é tida como ilegal. Segundo RENCTAS (Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres)¹², sete bilhões de reais é o número que demonstra a movimentação do tráfico de animais no Brasil, na última década e, além disso, mais de trinta e oito milhões de animais são retirados da natureza todo ano. O professor poderia, a partir

¹² RENCTAS. Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. **Movimentação do tráfico de animais no Brasil na última década**. 2023. Disponível em: <<https://renctas.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. de 2023.

desses dados, propor uma leitura conjunta aos alunos da Lei 9.605/98 (seus artigos e respectivos incisos), que é a que regulamenta as sanções administrativas e penais a serem aplicadas às condutas e atividade lesivas ao meio ambiente, utilizando-se da configuração de roda de conversas, onde todos possam participar ativamente. Esse é um tema relevante para a vida em sociedade e deve ser encarado com seriedade, mas de modo a motivar o aluno a querer participar e fomentar essas questões, principalmente levando em consideração a faixa etária dos alunos (crianças e adolescentes). Seria interessante que a Lei 9.605/98 não fosse trabalhada de maneira isolada, mas em conjunto, por exemplo, com um jogo de quebra-cabeça, no qual os alunos pudessem ativar suas memórias para correlacionar as definições e sanções aos crimes praticados contra os animais.

Por fim, o último conto da obra de Douglas Diegues (2019) que será abordado a seguir é o “Macacos paraguayos”. Esse é um conto muito rico em vários aspectos. Primeiramente, a aparição da língua guarani como a língua dos macacos (e isso inclui o uso de expressões desse vocabulário) já é uma forma de abordar a origem dessa língua, seus povos, sua importância em relação ao mundo. Nesse primeiro momento, o professor poderia iniciar o diálogo com os alunos a partir de imagens e vídeos que se aproximem da realidade do povo indígena, abordando fragmentos que possam contribuir para a criticidade desses alunos quando se depararem com aqueles elementos voltados para a cultura, espaço, história, língua e meio ambiente, até mesmo fora do ambiente escolar. O fato é que o povo indígena sofreu e ainda sofre muitos efeitos da época colonial, por isso ainda há um apagamento muito forte de tudo que fundamenta e estrutura sua verdadeira ordem cultural. Hoje, alunos (crianças, pré-adolescentes ou adolescentes) em geral, ainda que muito jovens, já estão vivenciando a cultura de massa, sem nem mesmo perceberem que estão imersos nessa realidade. Trazer um pouco mais sobre identidade e originalidade sobre os indígenas, por exemplo, para alunos é proporcioná-los uma abertura maior a outros recortes de vida, de mundo. Aliás, o povo brasileiro carrega muito de sua identidade originária e essa relação com o povo indígena deveria ser espontânea.

Assim, alguns valores como empatia, igualdade, pluralidade e receptividade já vão sendo – mesmo que de forma sutil – delineados. É bem comum e bastante provável que os alunos já tenham tido experiências e possuam opiniões em relação aos indígenas. A educação, como já foi dito várias vezes anteriormente, não deve corrigir suas opiniões, mas prezar pela construção do senso crítico. Nesse caso da abordagem de outros povos, o objetivo se volta para o (re)conhecer do outro, o compreender de que não há hierarquias – ou não deveria haver, pelo menos – entre as comunidades nesse país. A partir disso, para maximizar as

reflexões, uma espécie de “questionário rápido” poderia ser respondido pelos alunos. Nesse questionário poderia haver expressões básicas como, por exemplo, “Oi”, “Tudo bem?”, “Tchau”, em português (língua falada no Brasil), em espanhol, em inglês e em guarani. Os alunos deveriam assinalar os parênteses referentes às expressões que conhecem e deixar em branco aquele(s) que não conhecem. No final, a intenção seria a de que chegassem à conclusão de que existe um maior reconhecimento entre línguas, e isso não é apenas sobre a língua oficial do país, mas sobre a percepção de que o espanhol e o inglês, por exemplo, são mais “benquistos” que o guarani. Por que se consome – e em larga escala – inglês e o espanhol e raramente se é falado sobre o guarani? Esse poderia ser o tema central dessa discussão.

Em uma análise ainda mais profunda, que levanta questões de cunho social, muito presente nas relações interpessoais, existe o incentivo à autorreflexão dos alunos. No conto “Macacos paraguayos”, os macacos precisam fazer uma escolha: o que desejam fazer na terra. Um escolhe ser “mão aberta” e o outro “mão fechada” e depois vivem suas vidas na terra de acordo com essas únicas duas opções que lhes haviam sido dadas. Isso propicia a realização de uma autoanálise dos alunos, com qual dos dois personagens (“mão aberta” ou “mão fechada”) os alunos se assemelham, se conhecem pessoas assim, se acham que essas escolhas são suficientes para determinar uma vida inteira etc. Claro que, para realizar a autoanálise, o professor deve questionar aos alunos se conhecem essas expressões e como as enxergam.

Depois, o que chama atenção é o fato de o personagem *Jefe de la Porta de la Vida* “enquadrar” cada um dos macacos em um âmbito (o “mão fechada” como mendigo; o “mão aberta” como mágico) e eles terem que viver totalmente reféns dessas características. Esse enredo conversa bastante com as críticas e julgamentos por parte da sociedade, que normalmente classifica, limita e exclui; o que vai na direção da maximização de estereótipos também. Vale repensar os padrões e perfis que são repetidos, categorizações atreladas aos seres em geral. Geralmente, a classificação de “mendigo” vem acompanhada de algo ruim, uma visão pejorativa, porque a sociedade em geral entende que a pessoa se encontra naquela condição simplesmente por vontade própria ou por ter desistido de sua evolução como gente. O mendigo jamais deve ser visto assim esse é um momento para impulsionar novos pensamentos em sala de aula. Existem muitas questões políticas por trás do “ser/estar mendigo” que, primordialmente, não deve ser reconhecido por uma característica imutável, mas uma condição devido às circunstâncias. Educar a si e ao outro envolve a libertação dos julgamentos e preconceitos enraizados.

Outrossim, é válida a discussão sobre a efemeridade das coisas nesse mundo. No conto

em questão, os macacos estão limitados a apenas duas escolhas e ambas determinam todo o destino de suas vidas. Da mesma maneira ocorre na jornada da vida na terra, uma escolha pode repercutir por todo o resto dos dias, seja por julgamentos alheios (preconceitos), seja por demandas próprias ou individuais. Nessa análise mais crítica, vale repensar atitudes, situações e conceitos que são romantizados, perpassados a todo tempo. Seria interessante a ocorrência de uma gincana (momento de descontração), na qual os alunos tivessem apenas duas escolhas – assim como os macacos no conto – e deveriam assumir essa personalidade em suas redes sociais, ou seja, todos teriam acesso a tal personalidade.

Posteriormente, baseado nas opiniões alheias comuns, deveriam dialogar entre eles quais seriam os prováveis posicionamentos perante a personalidade escolhida. Chegariam ao ponto chave da reflexão de como seria conviver com uma escolha para o resto de seus dias; avaliariam quais seriam os pontos positivos ou negativos. Logo, poderiam observar o quão importante é a liberdade de escolha na vida de um indivíduo, que envolve criar-se e recriar-se quantas vezes desejar. Todo dia é um novo dia para recomeçar e rever acertos e erros. Ninguém deve se limitar a um pensamento único, uma verdade única. As redes sociais, quase que a todo tempo – dotadas de um grau de informatividade e conectividade – propiciam ambientes de exposições e categorizações que exigem atitudes ponderadas por parte dos alunos. O estímulo ao pensamento crítico diante dos fatos deve ser constante, e é um dever da escola também.

Para concluir as análises, a segunda obra *A língua de todos e a língua de cada um*, que possui apenas uma história com um eixo central, também representa um verdadeiro presente a ser desfrutado não só no âmbito escolar, mesmo que nesse momento seja esse o foco, mas em diversos campos. A ideia é que, de tanto se sentirem impactados, os alunos possam divulgar para seus amigos, sua família; enfim, qualquer outra instituição. Quanto mais a obra for divulgada, mais pessoas poderão apreciá-la e conseguirão visualizar a dimensão de seu poder pelos caminhos da vida.

A obra começa com um questionamento pertinente: “Você sabe o que é o portunhol?” (TALLEI e OLIVEIRA, 2021, p. 3), introduzindo, assim, as trocas em sala de aula. O professor, antes mesmo de pedir para que os alunos comecem a folhear o livro, pode questioná-los se já ouviram falar da língua portunhol, onde imaginam que se concentra a maior parte de falantes dessa língua, se já escutaram pessoas, efetivamente, falando no dia a dia etc. Nesse instante, existe um trabalho em desenvolver o diálogo com seus alunos, ao mesmo tempo um trabalho de aguçar a criatividade e imaginação deles, anterior à leitura do livro e da definição da língua, que ocorre logo na primeira página. O enredo enfatiza a história

de Nina, que fala outra língua e, ao chegar a um novo local, precisa se adaptar à língua utilizada por todos na escola, porque sem utilizá-la, não consegue comunicar-se de maneira efetiva. Deve-se notar que não só o enredo é muito valioso, mas o próprio contexto no qual se insere essa história já permite que sejam criados e aprofundados extensos debates nas aulas. O desfecho da obra, inclusive, se realiza com uma frase forte: “La lengua de todos pode ser a lengua de nadie cuando las personas no se entienden” (TALLEI e OLIVEIRA, 2021, p. 21), possibilitando a reflexão de qual é o papel que uma língua deve, efetivamente, cumprir. O que é uma língua? Qual é a sua função? A língua precisa necessariamente possuir um status dentro da sociedade para ser prestigiada ou, pelo menos, respeitada?

Ainda a nível de introdução dos elementos explícitos da obra, em uma análise mais simples, os alunos podem discutir sobre os sentimentos que vão sendo vivenciados por Nina e por seus outros companheiros de classe, tendo em vista que é um livro construído sob a afetividade. É o momento para embarcar nas cores das páginas, nos objetos que aparecem, nos gestos dos personagens e seus olhares, suas expressões, em geral etc. Existem detalhes que contribuem para a construção do entendimento da obra como, por exemplo, em uma das primeiras páginas, Nina afirma que os outros alunos não a deixam falar e ela se encontra sentada justamente no fundo da sala.

A partir disso, poderão surgir discussões mais alargadas; a língua, mesmo como foco central da narrativa, se relaciona como outras esferas. Partindo do princípio de que a língua faz parte da identidade do indivíduo e que existem outros constituintes de sua identidade, é natural que haja esse envolvimento de ideias. Os alunos poderão expor suas experiências tanto em sala de aula (quando decidiram manter a distância, se sentando, por exemplo, em uma posição mais ao fundo do ambiente) como fora de sala de aula (ao chegarem a um determinado ambiente em que não conheciam ninguém e precisavam interagir).

Dentro de uma roda de conversas, os alunos poderiam compartilhar situações já vivenciadas com a chegada de estrangeiros ao Brasil, ou até mesmo dentro do próprio âmbito nacional, pessoas que precisaram se mudar de cidade ou estado e sofreram com atitudes alheias, foram obrigadas a se encaixar em padrões, que vão desde a língua até muitas outras características. Nesse sentido, poderiam expressar o que sentiram ao experienciarem essas situações, tecendo comparações com a história de Nina. A personagem poderia ganhar título de “mascote da turma”, como exemplo de representatividade das relações da fronteira, que são muito mais comuns do que se imagina – em qualquer lugar. A existência de Nina como mascote significa disposição para o novo, acolhimento, respeito e liberdade. A ideia de tornar a personagem uma mascote não se limita apenas ao campo do abstrato, mas deve, de fato,

ganhar vida; passar para o campo do concreto também. Por isso, uma aula reservada à criação de uma boneca, isto é, confecção realizada pela turma em conjunto, proporcionaria um envolvimento maior com a narrativa do livro e uma inclusão da Nina nos próximos dias do ano letivo (intra e extramuros da escola)¹³.

No final da aula de confecção, seria pertinente que o professor conduzisse seus alunos (cada um deles) a dizerem uma palavra que serviria de afago para Nina se por acaso a encontrassem pelos corredores da escola ou da vida exatamente naquela situação. Isso faz com que relações saudáveis, princípios e valores perante os seres humanos sejam estimulados. Ademais, quanto à materialização da Nina, o carinho e a afetividade experimentados pelos alunos no que tange a toda a obra e seu enredo poderiam ser revisitados diariamente quando visualizassem a boneca no espaço de sala.

Também seria interessante que o professor propusesse uma espécie de projeto da turma, e que pudesse impactar toda a escola. Os alunos poderiam realizar uma releitura da história de Nina – que contasse com um final positivo. No livro, percebe-se que as palavras da última página abrem margem para reflexões e debates. No entanto, os alunos poderiam utilizar isso a favor de um novo desfecho para toda a situação que se passa nas páginas anteriores. A releitura – é claro – seria livre e voltada para suas próprias imaginações e o professor poderia intermediá-las, suscitando sempre novas questões que conversem com as já defendidas e debatidas pelos alunos ao longo das aulas. Além do projeto produzir infinitos debates, pois alcançaria diversos alunos (fora da própria classe), é de alta significância no que tange à conscientização. É muito provável que todos que tenham acesso ao projeto já devam ter passado por situações como a do livro *Alíngua detodos e a língua de cada um*, seja estando no lugar de Nina, seja estando no lugar de observador, e o projeto deve ter o objetivo de tocar a todos, sensibilizar a cambiar ideias, atitudes e pensamentos que nada cooperam com uma convivência mais humana entre todos os seres.

Dessarte, as obras *Era uma vez en la fronteira selvagem* e *A língua de todos e a língua de cada um* são valiosas para o contexto de sala de aula. As discussões que atravessam os dois livros, a serem desenvolvidas de maneira estimulante e coletiva, geram aprendizados que podem ser revisitados e revividos ao longo da vida de cada um. Além disso, a literatura é o campo de multiformas e multisaberes, uma vez que – como visto anteriormente – pode introduzir a língua espanhola, mas também dialogar com qualquer outra disciplina ou área do saber. Assim, as aulas de literatura não precisam, necessariamente, estarem atreladas às aulas

¹³Durante essa aula, recomenda-se todo um cuidado e uma orientação por parte do docente no respeito à cor da personagem, no momento de escolha do material que será utilizado para a confecção da boneca.

de língua portuguesa ou língua espanhola, mas podem ser experienciadas dentro de qualquer outra disciplina. Sendo, também, válido afirmar que o contato com o espanhol, por meio da literatura – foco desta monografia –, potencializa a transformação de todos os sujeitos envolvidos na educação e do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções de língua e literatura, portanto, estão muito mais entrelaçadas do que se pode imaginar. Por tal razão, esta monografia preza pelo trabalho conjunto desses dois componentes fundamentais, e não de maneira isolada; ou seja, as aulas de língua e as de literatura se complementam, a fim de que os estudos se cruzem e façam pontes, interligando diferentes sentidos que são ativados. As obras de Diegues (2019) e Tallei e Oliveira (2021) assumem um papel transformador e emancipador, quando se pensa em resistência cultural e, consequentemente, interculturalidade – ambos são manifestados ao longo deste trabalho.

Assim, o valor que se atribui ao ‘portunhol selvagem’ aqui buscou ir ao encontro do que os autores Douglas Diegues, Jorgelina Tallei e Renata Alves propagam em suas obras: a beleza escondida por trás da genuinidade de viver com essa língua. Inclusive, é como o próprio Douglas Diegues cita nas primeiras páginas de seu livro *Era uma vez en la frontera selvagem*: “cada crianza latinoamericana tem seu propio Portunhol Selvagem, que es como um solzinho escondido dentro da gente” (DIEGUES, 2019, p. 9)

É bem verdade que, hoje, o cenário de globalização permite a aproximação e a troca entre diferentes mundos – e tudo que dialoga com isso –, e a literatura, o texto são também ferramentas nesse aspecto. Relacionar-se com a cultura do outro envolve disposição e empatia para lidar com o novo, o desconhecido, e a literatura translinguística, em sala de aula, é um forte estímulo à busca de outras realidades, experiências e vivências que vão atuar mais diretamente e, ao mesmo tempo, livremente em debates e reflexões. O “portunhol”, por exemplo, ao longo deste trabalho, foi redesenhado com uma face fronteiriça; o ‘selvagem’ foi reconstruído com o abandono das características de bárbaro, e ao término foram adicionadas à legitimidade, autenticidade e espontaneidade.

A educação, como um dos pilares mais altos dentro de uma sociedade, tanto em termos de conhecimentos externos como autoconhecimento voltados ao ser humano, precisa também trabalhar o campo da linguagem sob a mesma perspectiva que o campo histórico de um povo. Compreender que a língua faz parte do “eu”, isto é, da identidade de uma outra pessoa, o que dá início a todo o resto de ensinamentos que podem ser delineados. Produzir textos orais ou escritos e engajar-se na literatura de uma língua diferente deve ir muito além do que simplesmente visualizar e entender determinados códigos, dominar as classes gramáticas, expressões idiomáticas; envolve valores como a empatia e o respeito, e a disposição daquele que se sente apto a adentrar em inúmeros terrenos férteis.

As obras de Diegues (2019) e Tallei e Oliveira (2021) implementam as trocas e os

diálogos, fazendo com que a interculturalidade se torne mais real. São obras que buscam o alinhamento com o seu público – primordialmente – e o faça perceber que o conhecimento que se pretende engrandecer já existe dentro de cada um, mas se frutifica nas tantas outras possíveis construções pautadas nas relações que se podem (re)estabelecer.

A obra de Diegues (2019) atua com certa frequência na intertextualidade; já a obra de Tallei e Oliveira (2021) atua na ativação da identificação de sentimentos e sensações. Logo, aquilo que já faz parte do leitor se conecta com outros constituintes (língua, cultura e narrativas presentes nos livros).

Conclui-se, então, este trabalho com a reiteração de que todo ambiente ou lugar que zela pelo crescimento em nível educacional, cultural e social precisa ser difundido. Os textos e as obras literárias no processo ensino-aprendizagem muito têm a contribuir com as subjetividades e a coletividade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriela Souto. **Portunhol Selvagem: uma (in)cômoda resistência poética**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ARANHA, G. **A emoção estética na arte moderna. Discurso de abertura da Semana de Arte Moderna de 1922**. 2022. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/a-emocao-estetica-na-arte-moderna/>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

ATTI, F.D. Considerações acerca do movimento do Portunhol selvagem: o paradigma da osmose e a resistência cultural. **Babilônia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, nº 13, 2013: p. 47-72. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6656/1/Consideracoes_acerca_do_movimento_do_Portunhol_selvagem.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters: Clevedon, 2001. 484p. Disponível em: <[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1893382](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1893382)>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BORGES, J. D. **Douglas Diegues**. 2009. Disponível em: <https://www.digestivocultural.com/entrevistas/entrevista.asp?codigo=28&titulo=Douglas_Diegues>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRAZ, J.; E. **Júlio Emílio Brazfala sobre seu livro "Crianças na Escuridão"**. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iJhKPY-JGQ>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CAMARGO, T. F. P. A tradução desobediente do poeta Douglas Diegues. **FronteiraZ. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados Em Literatura E Crítica Literária**, (19), 130–145, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1983-4373.2017i19p130-145>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Routledge. 2013.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E. Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 1965[2014].

CATONIO, Angela Cristina Dias do Rego. **PALABRAS TORTAS: o portunhol literário de Fabián Severo e Douglas Diegues**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 13, jul/dez. 2001. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2914/2618>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DE OLIVEIRA, R.; A. "A língua de todos e a língua de cada um" Debate com as autoras **Renata, Jorgelina e Laura**. 2022. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=qojNT85z-Mo>>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

DIAS, Idalina; AMADO, Pedro; TORRÃO, João. Escrever, ilustrar e editar para o universo infantojuvenil: os desafios da autoedição. In: International Conference on Illustration & Animation, 2016, Barcelos. **Conference Paper** [...] Barcelos: 2016, p. 231-245. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/312372898_Escrever_ilustrar_e_editar_para_o_universo_infantojuvenil_os_desafios_da_autoedicao>. Acesso em: 3 jun. 2023.

DOURADO, Maíra Braga Adorno. **Da literatura à literatura infantojuvenil: processos formativos em Guimarães Rosa**. 2019. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de lingüística**. São Paulo, Cultrix. 1997.

ETHNOLOGUE. **How many languages are there in the world?**. 2020. Disponível em:<<https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

IPOL. **O Portunhol segundo o Atlas da língua espanhola no mundo**. 2013. Disponível em:<<http://ipol.org.br/o-portunhol-segundo-o-atlas-da-lingua-espanhola-no-mundo/>>. Acesso em: 01 de jun. 2023.

KAIMOTI, A. P. M. C. Douglas Diegues: Poesia e crise. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 1, p. 171–184, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i1.8635839. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635839>>. Acesso em: 3 de jun. 2023.

KELLMAN, Steven. **The translingual imagination**. Lincoln: Univ. Nebraska Press, 2000.

KUPPER, Agnaldo. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 39, p. 50-60, 2020. Disponível em:

<https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/Terra%20e%20Cultura_39-4.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

LANGIE, C.; ANDREAZZAA.; R. **A linha imaginária** - Moviola Filmes. 2014. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=yLkSZhO4i5w&t=8s>>. Acesso em: 05 de mai. 2023.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LI WEI. **Translanguaging and Code-Switching: what's the difference?** em OUPblog, 2018. Disponível em: <<https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>>. Acesso em: 08 de jun. 2023.

LIPSKI, John M. **Too close for confort? The genesis of “Portuñol/Portunhol”**. In: Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium, ed. Timothy L. Face and Carol A. Klee, 1-22. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137340450_12>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARQUES, R. A formação do sujeito crítico: a dicotomia entre o senso comum e a criticidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 10, n. 28, 2022. Disponível em:<<https://doi.org/10.5281/zenodo.6383428>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

NEVES, R.A; DAMIANI, M.F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 01-10, abr 2006. Disponível em:<http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Neves_e_Damiani.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PENNA, J. C. in: TODOROV, T. **Uma comunicação inesgotável**. 2016. Disponível em:<<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/todorov-o-que-pode-a-literatura.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007. Disponível em:<<https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PEREIRA, V.A.; EICHENBERGER, J.C.; VARGAS, V.A. Leituras da infância: da mimesis a indústria cultural. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Unisul, Tubarão, v.9, n.15, p. 207 - 221, jan/jun 2015. Disponível em:<<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/2724/2123>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PINGOELLO, I.; MENEGUETTI, N. C. . **Língua portuguesa, leitura, produção de textos e literatura infantil**. Maringá PR, CESUMAR, 2013. 227p.

PORTILHO, E.M.L.; BARBOSA, L.M.S; KUSTER, S.; PIRES, V. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 7, n. 20, p. 13-24, jan/abr. 2007.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807002.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Priberam dicionário. Disponível em:<<https://dicionario.priberam.org/trans->>. Acesso em: 30 mai. 2023.

RENCTAS. Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. **Movimentação do tráfico de animais no Brasil na última década.** 2023. Disponível em:<<https://renctas.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Maria Elena Pires. **Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira.** Gragoatá, Niterói, v. 22, n.42, p.423-539, jan./abr. 2017. Disponível em: <<perodicos.unb.br/artigo-46160-1-11-20190408-1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SCHOLL. A.P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralin**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 1–5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em:<<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>>. Acesso em 28 mai. 2023.

SEVERO, F. **Discurso de Fabián Severo pronunciado en la mesa de apertura del 16º Congreso Brasileiro de Profesores de Espanhol.** 2015. Disponível em:<<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congresso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/>>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SOUZA, N. M. **Discurso monolíngue e práticas de translinguismo: um estudo sobre os enunciados dos alunos do ensino médio.** Anais do Seminário do ICHS – Humanidades em: Contexto: desafios contemporâneos, ISSN 2527 – 2659, 2017. Disponível em: <https://neab.ufes.br/sites/neab.ufes.br/files/field/anexo/anaisix_seminario_nacional_de_educacao_das_relacoes_etnico-raciais_brasileiras_1-merged.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura.** SBPC. ano 57, n. 2, abr./maio/jun. 2005. Temas e Tendências: Línguas do Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/ckXMSmW8VxcgwwtJx9xvMsd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

STURZA, E.R.; TATSCH, J. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, 15 jan 2017. Disponível em:<<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43635/24919>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

TALLEI, J. **Lo que aprendi en Brasil viviendo entre fronteras.** 2019. Disponível em:<https://www.ted.com/talks/jorgelina_tallei_lo_que_aprendi_en_brasil_viviendo_entre_fronteras>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TAKEUCHI, N. N. **Um estudo de interferência lexical.** Curitiba: Dissertação de Mestrado em Letras, UFPR, 1980. Disponível em: <<https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1986->

50.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

VARGAS, F.A. **Fronteiras literárias: as línguas ibéricas e o português**. Anais do VI Congresso Internacional Roa Bastos, Foz do Iguaçu, 28-30 set. 2011. Disponível em http://www.nelool.ufsc.br/simposio2011/fronteiras_literarias.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

VYGOTSKY, L.S. Gráficas Rogar. **Fuenlabrada**. Madrid, 387 p. 1982. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.