



UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

O Spanglish em Encanto: como produções audiovisuais podem contribuir para a prática da pedagogia translíngua

JULIANA CAVALCANTE MORENO DA SILVA

Rio de Janeiro

2023

JULIANA CAVALCANTE MORENO DA SILVA

O *spanglish* em *Encanto*: como produções audiovisuais podem contribuir para a prática da pedagogia translíngua

Monografia submetida 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^o. Dr. Luciano Prado da Silva

Rio de Janeiro

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

C376s CAVALCANTE MORENO DA SILVA, JULIANA
O SPANGLISH EM ENCANTO: COMO PRODUÇÕES
AUDIOVISUAIS PODEM CONTRIBUIR PARA A PRÁTICA DA
PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE / JULIANA CAVALCANTE MORENO
DA SILVA. -- Rio de Janeiro, 2023.
37 f.

Orientador: LUCIANO PRADO DA SILVA.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Espanhol, 2023.

1. SPANGLISH. 2. PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE. 3.
TRANSLINGUISMO. 4. ESPANHOL. I. PRADO DA SILVA,
LUCIANO, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

FOLHA DE AVALIAÇÃO

JULIANA CAVALCANTE MORENO DA SILVA

DRE: 117093007

O SPANGLISH EM ENCANTO: COMO PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS PODEM
CONTRIBUIR PARA A PRÁTICA DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE

Monografia submetida 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.

Data de avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luciano Prado da Silva – Presidente da Banca Examinadora
Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior
Professor Titular do Colégio de Aplicação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

MÉDIA: _____

Assinaturas dos avaliadores: _____

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar esse texto sem agradecer primeiramente a Deus, por ter me ajudado a completar essa jornada que foram os seis anos de graduação, sendo os três últimos os mais difíceis de toda a minha trajetória como estudante. Junto a ele, os meus pais, Maria e João, por todo o apoio e suporte durante essa etapa da faculdade. Se hoje eu tenho um diploma universitário, também é graças a todo o esforço e dedicação de vocês.

Durante toda a minha vida, vocês sempre me encorajaram a estudar, principalmente porque os dois não tiveram essa oportunidade e tiveram que abandonar a escola cedo. Agradeço imensamente a minha mãe por sempre me apoiar, me incentivando a fazer as provas, a estudar, a fazer cursos para além da escola, por sempre estar disposta a lutar pelo que eu queria e me incentivando a fazer o mesmo.

Outra pessoa que preciso agradecer, sem dúvidas, é a minha tia Antonia. Eu nunca pensei que fosse escrever essas páginas sem que você estivesse aqui, mas a vida tem dessas coisas. Muito obrigada por sempre incentivar meus sonhos e pensar no meu futuro quando nem eu mesma tinha consciência disso. A sua partida foi difícil para todos, mas eu sei que onde quer que você esteja, está olhando e torcendo por mim (ainda que reclamando bastante).

Os dois últimos anos com certeza foram os mais difíceis da minha vida e esta monografia definitivamente foi o trabalho que eu mais posterguei para escrever. Após sofrer um processo de burnout, eu tive que reaprender a respeitar meus limites, tentando entender o que tinha acontecido e entendendo aos poucos como respeitar o meu processo, sem prejudicar a minha saúde física e mental. Além dos meus pais, muitas pessoas foram importantes e contribuíram para que eu estivesse aqui escrevendo esse texto.

Agradeço imensamente aos meus amigos Rodrigo, Giann e Catherine por serem companheiros desde o ensino médio. Com vocês, o ensino médio foi mais fácil e divertido, ainda que com muitas dificuldades que nos prepararam para a faculdade. Sem vocês, a vida seria um pouco mais difícil do que já é. Também agradeço à Isabel, por sempre ser uma pessoa companheira e conciliadora. Obrigada por sempre me ouvirem e estarem presentes na minha vida.

Ainda que a graduação tenha sido complicada, ela se tornou menos cansativa graças às pessoas que eu conheci na Faculdade de Letras. Agradeço muito a Thamara, Marcelle e Patrique, por terem sido meus companheiros de surtos com as aulas intermináveis, os trabalhos difíceis e todo o cansaço que uma faculdade em tempo integral traz. Outra pessoa que conheci na faculdade, mas não terminou o curso, foi a Clara. Como o seu próprio sobrenome diz, você é luz por onde passa, iluminando a vida de quem está do seu lado. A sua

amizade é uma das coisas que eu mais agradeço, principalmente por você ser uma pessoa presente na minha vida, compartilhando momentos de tristeza e felicidade. Espero também estar presente em muitas etapas da sua vida.

Durante a faculdade, participei de alguns projetos que ajudaram na minha formação como professora e nesse percurso encontrei orientadores maravilhosos para entender um pouco mais a complexidade que é essa profissão. Um desses projetos foi o Clac, no qual eu tive a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas maravilhosas. Sou eternamente grata a Mercedes Sebold, Letícia Rebollo e Eline Rezende por terem me orientado nesses dois anos e me acolhido em momentos tão difíceis e sombrios, em um contexto de pandemia e ensino remoto. No Clac, também tive a oportunidade de aprender com meus colegas de profissão, entendendo que é possível fazer um trabalho colaborativo, dividindo para sempre entregar o melhor para os alunos. Agradeço imensamente a Patrique Lorrán, Bruno Medeiros e Thaynara Regina. Após eu sofrer o burnout, em muitos momentos vocês foram uma ajuda para seguir em frente, ainda que a vida fosse muito difícil.

Outra pessoa que foi fundamental, desde o primeiro semestre de Clac (Curso de Línguas Aberto à Comunidade), foi Silvia Luiza. Eu não tenho palavras para agradecer sua amizade e companheirismo durante esses três anos. Sempre admirei e sigo admirando a profissional que você é, além da pessoa amorosa e acolhedora que sempre busca ajudar a todos.

Sempre me senti muito grata por ter participado do Clac, mas também não poderia deixar de lembrar dos projetos anteriores a eles, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o EFPB (Espanhol para Falantes do Português Brasileiro). Nesses projetos, tive a oportunidade de abrir os olhos para a docência, sendo orientada por professores incríveis e entendendo todas as etapas por trás da sala de aula. Neles, pude entender a realidade dos professores que me ajudaram a chegar até aqui, sendo ainda mais grata por todas as aulas e aprendizagem. Agradeço a todos que me ajudaram nessa jornada e me guiaram para que eu chegasse até essa etapa da graduação.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer ao meu orientador, Luciano Prado, e ao leitor crítico dessa monografia, Antonio Ferreira. Durante o Pibid, tive a oportunidade de trabalhar com ambos e foi muito enriquecedor durante o processo de inserção ao mundo da docência. Antonio, muito obrigada por toda a troca durante as orientações, tanto durante o Pibid como na Iniciação Científica, e por ter acreditado no meu potencial para fazer esta última. Admiro o profissional que você é, por sempre acolher seus orientandos. Luciano, agradeço todas as aulas de didática, por cada orientação durante esses anos e principalmente

por ser um exemplo de perseverança e humildade. Muito do que eu escrevi nesse trabalho está relacionado com suas aulas. Eu só posso ser grata por você ser essa pessoa que muda realidades com sua experiência e pela sua forma de ouvir e respeitar o outro. Agradeço não só por mim, mas também por todos os alunos que tiveram e terão a experiência de ser seu aluno.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - Translinguismo	11
1.1 - O Spanglish	12
1.2 - A questão mercadológica do Spanglish	16
CAPÍTULO 2 - Interculturalidade	19
2.1 - A pedagogia da translinguagem	20
CAPÍTULO 3 - O Spanglish em Encanto	23
3.1 - Análise dos diálogos	24
3.2 - Análise das músicas	26
3.3 - A importância de Encanto para a prática de uma pedagogia translíngue	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
ANEXOS	34

INTRODUÇÃO

Lançado no ano de 2021, *Encanto* é um filme produzido pela Walt Disney Pictures e Walt Disney Animation Studios. A animação do gênero fantasia e musical conta a história de uma família colombiana, os Madrigais, liderados pela matriarca, a Abuela. Tendo em vista o contexto intercultural de um estúdio estadunidense ter desenvolvido um filme retratado em país latino-americano, o presente trabalho pretende tratar sobre como o *spanglish* aparece nos diálogos e na trilha sonora do filme, além de discorrer sobre como *Encanto* pode contribuir para uma prática pedagógica translíngue mais produtiva.

Para tanto, será levada em consideração a questão do *spanglish* no contexto dos Estados Unidos, visto que, segundo dados do censo estadunidense de 2010, o país possui cerca de 50 milhões de hispano-falantes, ficando apenas atrás do México, que possui uma população estimada em 133 milhões de pessoas. Outro dado de 2019, publicado pelo Centro de Estudos de Imigração (CIS), afirma que cerca de 41,5 milhões de pessoas que vivem nos Estados Unidos falam espanhol em casa. Levando em conta a realidade dos hispano-falantes nos EUA, esta população vive em uma realidade híbrida, na qual convive com uma língua e cultura diferentes da presente no seu país de origem.

De acordo com Cunha (2021), historicamente, a língua é uma característica muito importante na construção da cultura e da identidade de um território. Trata-se de uma configuração de como, naquele país, uma população compartilha o mesmo código linguístico, consideram e manifestam a realidade em palavras e conseguem se expressar enquanto sociedade. Como uma forma de expressar a realidade híbrida na qual vivem, não aceitando uma política monolíngue que busca estruturar e regularizar o idioma, o *spanglish* surge como forma de expressar a identidade da população estadunidense que é bilíngue/translíngue.

É dentro desse contexto social e identitário que músicas, filmes, séries são criadas e retratam que isso não é apenas uma característica de um determinado grupo, sendo representado nos meios de comunicação e entretenimento. É nesse cenário que *Encanto* é produzido e criado, com o auxílio de pesquisadores e consultores sobre a cultura colombiana, além de produtores, dubladores e compositores da trilha sonora que são parte dessa comunidade de hispano-falantes nos EUA.

Aclamado pela crítica e duramente criticado por uma parte da população que não se sentiu representada por tal produção, *Encanto* foi um produto de mercado feito por americanos, para americanos e latino-americanos. Com uma narrativa rica, diálogos com intercâmbio cultural e trilha sonora fascinante, o filme pode servir como uma forma de

auxiliar na prática pedagógica translíngua, não somente com o uso do *spanglish*, como também outros elementos que serão apresentados no presente estudo. Vale ressaltar que não será apresentada nenhuma proposta de material, e sim de que formas o filme pode contribuir para uma melhor prática pedagógica no contexto de sala de aula.

Para isso, no primeiro capítulo será apresentada uma definição de translinguismo, com a origem do termo e sua importância intercultural. Ainda no mesmo capítulo, a temática do *spanglish* será aprofundada, com uma contextualização histórica, explicação sobre as gerações presentes nos EUA e características do fenômeno. Da mesma forma, a questão mercadológica será desenvolvida, sendo associada também a questão identitária. A interculturalidade é o tema do segundo capítulo, junto à pedagogia da translinguagem. Por fim, no terceiro capítulo são apresentadas uma contextualização do filme, a análise dos diálogos e músicas selecionados e a importância do filme para uma prática pedagógica translíngua.

CAPÍTULO 1 - Translinguismo

Antes de entender o que é o *spanGLISH*, é necessário entender o que é o translinguismo, termo que pode ser encontrado também como translingualismo, translinguagem e polilinguismo, entre outros.

Segundo Canagarajah (2013), o termo translinguismo possui origem em galês - *trawsieithu* - criado por Cen Williams, na década de 1990. O pesquisador utilizou o nome para descrever uma prática pedagógica na qual os alunos alternavam o uso do galês e o inglês com diferentes propósitos em sala de aula, caracterizando um processo de integração entre atividades no campo da educação bilíngue. Os alunos costumavam ler um texto em inglês e realizar apontamentos em galês e vice-versa. No ano de 2001, de acordo com Wei (2020), o pesquisador Colin Baker traduziu a palavra para o inglês como *translanguaging* e a definiu como um processo de construir sentidos, modular experiências e ganhar conhecimento através da utilização de duas línguas.

No entanto, não há um consenso entre a comunidade de linguistas, pois para García e Wei (2014 apud Rocha e Mengale, 2020), o translinguismo vai além do uso de duas línguas diferentes, já que tal definição pode dar a entender que as duas línguas faladas por pessoas bilíngues pertencem a dois sistemas linguísticos autônomos e independentes. Para as autoras, o translinguismo se refere “a múltiplas práticas discursivas vividas pelos sujeitos, com o propósito de construir sentidos, compreender e exprimir seus mundos bilíngues” (2020, p. 6). A partir dessa perspectiva, há um distanciamento da compreensão do entendimento de língua nomeada como um conjunto fechado, que apenas funciona como forma de se comunicar e carrega mensagens entre comunidades monolíngues. O foco se desloca das línguas e se volta para as práticas dos sujeitos, envolvendo, portanto, o fato deles acessarem diferentes recursos linguísticos como forma de maximizar sua capacidade de se comunicar.

Antes de prosseguir com o texto, é necessário abordar alguns conceitos como os de mono, bi, pluri e multilinguismo. Como o próprio prefixo já determina, o monolinguismo se refere ao conhecimento de uma única língua. Enquanto isso, o bi e plurilinguismo remetem ao conhecimento de duas e mais línguas. Por fim, o conceito de multilinguismo alude à coexistência de duas ou mais línguas em um mesmo ambiente ou comunidade. Tais definições, segundo Grilli (2020), não possuem relação com a habilidade de falar uma e mais línguas, e sim com o conhecimento que cada sujeito possui, de uma forma ampla.

Segundo Wei (2020), o conceito de translinguagem carrega uma problematização em relação ao conceito de “línguas nomeadas”, já que este é um conceito político-cultural que é

relacionado a uma concepção de que cada nação possui apenas uma língua. Com isso, o surgimento dos estados-nação também gerou a noção de monolinguismo. A proposta do translanguismo difere dessa concepção e ultrapassa o limite das línguas nomeadas. No entanto, é importante salientar que o conceito de translanguismo não extingue a existência de línguas nomeadas, apenas ressalta que as línguas são entidades histórica, ideológica e politicamente definidas.

A partir dessa perspectiva, é possível depreender que a translanguagem é um ato de natureza transformadora, já que compreende todo o conjunto de práticas linguísticas dos multilíngues, além de criar um espaço social para que os indivíduos bi/multilíngues consigam reunir diferentes aspectos de suas capacidades físicas e cognitivas, além de suas experiências, na construção de sentidos. Uma pessoa que é bilíngue/multilíngue, dentro dessa perspectiva, é alguém que:

Tem consciência da existência de línguas nomeadas como entidades políticas, adquire algumas de suas características funcionais e consegue usá-las na comunicação de forma fluida, empregando assim o seu repertório linguístico completo, sem as marcações sociais e políticas de línguas nomeadas. (WEI, 2020:03)

Todos esses pontos abordados possuem impacto no ensino de línguas e suas práticas pedagógicas. De acordo com García (2009), o ambiente escolar possui um papel crucial no apagamento ou incentivo das práticas de linguagem. A autora, em seus estudos sobre o ensino bilíngue inglês-espanhol, salienta que é um desafio para as escolas incorporarem uma educação translíngue, justamente devido a tendência ao apagamento de práticas bilíngues dentro de uma orientação monolíngue. Para García, as práticas pedagógicas que expandem o arcabouço linguístico dos sujeitos devem ser incentivadas sempre.

1.1 - O *Spanglish*

Alvo de muitas críticas, sendo bastante debatido e polemizado, o *spanglish* é uma marca identitária de muitos hispano-falantes nos EUA, estando presente em muitos meios de comunicação, na música e na literatura estadunidense. Como já dito anteriormente, segundo dados do censo estadunidense de 2010, o país possui cerca de 50 milhões de hispano-falantes e fica apenas atrás do México, que possui uma população estimada em 133 milhões de pessoas. Além disso, de acordo com dados do censo, ainda que a língua inglesa seja majoritária nas casas dos EUA, 21% da população estadunidense fala outra língua em suas casas. Já em 2019, um estudo publicado pelo Centro de Estudos de Imigração (CIS) afirma que cerca de 41,5 milhões de pessoas que vivem nos Estados Unidos falam espanhol em casa.

Segundo Lima (2015), o contato contínuo entre o inglês e o espanhol nas comunidades estadunidenses gerou novas configurações dialetais, causando o crescimento de um fenômeno linguístico e cultural: o *spanglish*. Sendo uma questão muito discutida e politizada, a situação na qual o *spanglish* está inserido é bem complexa, já que a situação dos hispano-falantes nos EUA é difícil. Eles, no geral, estão inseridos em posições à margem da sociedade e são constantemente alvos de discriminações e preconceitos, além de constantemente serem coagidos a se adaptar ao estilo de vida americano, sendo obrigados a utilizar a língua inglesa em detrimento da espanhola.

Entretanto, nem todos os hispano-falantes aceitam essa imposição de uma cultura sobre outra, ou aculturação, e buscam novos caminhos para preservar e exteriorizar a “dupla realidade” a qual vivenciam diariamente. Eles preservam a identidade cultural hispana, através de uma produção cultural autóctone, que procura manifestar traços distintos das demais culturas latino-americanas e hispânicas. Para Lima (2015 apud Betti, 2009), o *spanglish* pode simbolizar uma dessas ferramentas na qual os hispanos “percebem o seu ‘mundo’ e constroem sua identidade ‘mestiça’”. Portanto, ele seria uma forma de alguns hispano-falantes se identificarem dentro de um espaço intermediário, no qual não se classificam apenas como “hispanos”, porém nunca serão absolutamente “norte-americanos”.

Dentro desse contexto político, social e identitário, há um grande debate se o *spanglish* um dia poderá substituir a língua espanhola nos EUA e se seu uso caracteriza ou não um desconhecimento do inglês e do espanhol pelos falantes. No entanto, segundo Lima (2015):

O *spanglish* não é apenas uma modalidade de expressão, mas corresponde a uma maneira de viver, de expressar a hibridação e o multiculturalismo que representam muitos hispanos nos Estados Unidos. Seu uso estaria, portanto, associado a questões culturais e identitárias. (LIMA, 2015:601 apud BETTI, 2009:110)

Nesse sentido, veremos mais adiante como as produções audiovisuais apresentam e reafirmam esse espaço de hibridação. Antes de tratar sobre a importância do *spanglish* nos EUA, é necessário fazer um apanhado histórico e compreender em quais contextos a língua espanhola se inseriu no território norte-americano. Essa “entrada” do idioma ocorreu de diversas formas, no decorrer dos séculos: através da colonização espanhola no século XVI; com o Tratado de Guadalupe Hidalgo, em 1848; e durante o século XX, com a migração de milhares de indivíduos de países da América Central e do Sul, devido a crises políticas e econômicas em seus países.

Devido ao aumento do fluxo migratório, novas variedades do espanhol começaram a se propagar nos Estados Unidos. Os imigrantes, oriundos de distintos países e difundindo diversas modalidades de fala, passaram a conviver tanto com múltiplas variedades da língua espanhola quanto com as diversas variedades do inglês. Tal fato trouxe consequências para os dois idiomas.

Como os hispano-falantes vieram de distintos países, as variedades de língua espanhola também manifestam muitos conflitos entre si. Além disso, o contato contínuo com as demais línguas faladas em território norte-americano, além do inglês, contribuiu para o aparecimento de configurações dialetais com o que conhecemos como bilinguismo e multilinguismo. Segundo Torres Torres (2006), citado no artigo de Lima (2015):

A variação do espanhol alcança níveis extraordinários nos Estados Unidos, com uma preponderância de modalidades mexicanas no sudoeste – que recebem o aporte de numerosos centro-americanos, sobretudo em Los Angeles –, de modalidades caribenhas em Nova York – aonde aos porto-riquenhos se soma uma crescente comunidade de imigrantes dominicanos, e também de Colômbia, Peru, Venezuela e Argentina, entre outras procedências –, de modalidades cubanas na Flórida – às que se acrescentam as de imigrantes da América Central e do Sul –, e com a presença de dois grandes grupos, mexicanos e porto-riquenhos – em maior grau dos primeiros – em Chicago. (LIMA, 2015:602, TORRES TORRES, 2006:303, tradução da pesquisadora)

Nesse contexto, a variação da língua espanhola ocorre nos estados e cidades e há um predomínio de determinadas variedades. No entanto, nesses locais, a língua tende a variar de acordo com diversos fatores, como: nível de escolarização, influência de outras línguas, nível de formalidade da situação etc.

Segundo Lima (2015), há dois extremos linguísticos dentro da população de origem latino-americana e hispânica: em um ponto temos pessoas que só falam espanhol e, em outro, temos as que só falam a língua inglesa. E entre esses dois pontos, há as pessoas bilíngues, que conseguem transitar entre o espanhol e o inglês. Com isso, devido ao histórico de imigração para os EUA, ao longo de décadas e séculos, houve o surgimento de “gerações” de falantes da língua espanhola no território norte-americano.

De modo geral, os falantes pertencentes à primeira geração possuem a língua espanhola como materna e a utilizam com frequência, com exceção de situações nas quais o inglês se torna imprescindível. Já os da segunda geração utilizam ambas as línguas constantemente, tendo o inglês como o idioma utilizado “para os estudos e negócios”, enquanto o espanhol é visto como a “língua da família, do lar”. Por último, a terceira geração possui falantes que, mesmo que tenham a ascendência de países hispano-falantes, são

alfabetizados em inglês. Dessa forma, utilizam o idioma como língua materna, sendo o espanhol utilizado em raras situações, como para conversar com algum familiar, por exemplo.

Para conseguir melhores oportunidades, os hispanos precisam se adaptar e dominar a língua que é considerada de prestígio nos EUA. No entanto, essa imersão na cultura norte-americana, com o contato com diversas culturas e línguas, pode causar inúmeras influências no uso cotidiano de sua língua materna. De acordo com Souza e Bachmann (2019), as gerações bilíngues que vivem nos Estados Unidos fomentam o processo de *alternância de códigos* e de *apropriação léxica*, características fortes do *spanglish*.

O fenômeno da apropriação léxica corresponde a empréstimos linguísticos oriundos da língua inglesa, em que uma nova palavra é formada levando em conta o uso do radical da palavra em inglês e o acréscimo da desinência em espanhol. Em seu texto intitulado “Breve Panorama da Língua Espanhola nos Estados Unidos e da Cultura em Spanglish”, Souza e Bachmann citam alguns exemplos como: *marketa* (de *supermarket*, supermercado), *parquear* (do verbo *to park*, estacionar), *moppear* (do verbo *to mop*, esfregar), entre outros.

Outra característica encontrada no *spanglish* é o uso de calques semânticos, que consiste em traduções literais de expressões do inglês ao espanhol. De acordo com esse processo, expressões recorrentes em espanhol como *cambiar de idea* e *estar en bancarrota* são trocadas por *cambiar su mente* e *estar quebrado*. Estas duas últimas expressões são, por conseguinte, traduções literais da variante do inglês estadunidense, sendo elas: *change his/her mind* e *to be broke*.

Segundo Souza e Bachmann (2019), o fenômeno linguístico de alternância de códigos é uma das características mais frequentes no *spanglish*. Comumente, é observada entre bilíngues, especialmente entre os membros das primeira e segunda gerações da comunidade hispano-falante, e em geral se apresenta em três formas bem explícitas. A primeira delas é a introdução de uma palavra em inglês ao longo de uma frase em espanhol. Já a segunda ocorre com o acréscimo de uma frase em espanhol ao final de uma sentença em inglês, buscando reafirmar o que foi dito anteriormente em inglês. E a que mais chama a atenção por sua complexidade é a terceira, que consiste na alternância de códigos dentro de uma mesma oração.

Esses fenômenos linguísticos caracterizam o *spanglish*, manifestação linguística e cultural que avança nos Estados Unidos. O *spanglish* traz diversas polêmicas consigo, já que não é uma tarefa fácil defini-lo. Segundo Lima (2015), há quem o considere um processo de avanço e aperfeiçoamento das línguas em contato. No entanto, muitos o veem como uma tentativa mal-sucedida dos chicanos utilizarem a língua inglesa como segunda língua. De

modo geral, são poucos investigadores que tentam compreender a importância que o *spanglish* possui para os hispano-falantes, dentre os quais podemos citar: Carmen Silvia-Corvalán, Josh Prada e Ilan Stavans, por exemplo. Tais autores entendem que o *spanglish* não se trata apenas de um modo de se expressar “diferente”, e sim que expressa a pluralidade linguística e cultural na qual estão imersos os falantes de espanhol nos EUA. De acordo com Lima (2015), para que isso ocorra, deve-se levar em consideração que as pessoas “dominam” ambos os idiomas, porém escolhem utilizar a mistura e/ou a alternância de códigos. Por isso, é possível afirmar, segundo Souza e Bachmann (2019), que “*a mescla do idioma é a ponta de um iceberg que guarda uma complexa identidade imigrante e mestiça, tão discutida e tão ainda por se profundamente conhecer.*”

1.2 - A questão mercadológica do *Spanglish*

Segundo Hamel (2004), existem quatro fronteiras de identidade linguística: língua dominante, língua dominada, língua internacional e língua fronteiriça. Além das fronteiras físicas, temos também fronteiras educativas, linguísticas e educacionais. Conforme afirma Jesús Fernández González, na conferência intitulada “El español de frontera en Estados Unidos y Brasil”, no contexto dos Estados Unidos, o contato entre as línguas faz com que os hispano-falantes se conectem. Em concordância com Fernández-González, Prada (2021) afirma que a fronteira dos espaços bilíngues se cruzam de forma fluida, até ocorrer um único repertório e afirma que “na paisagem linguística, as fronteiras são fluidas. É onde as comunidades demonstram sua vitalidade”¹.

Nesse contexto, a ocorrência do *spanglish* na sociedade norte-americana não é um fato isolado, sendo algo presente na comunidade de hispano-falantes nos Estados Unidos. Tal fenômeno não se mantém isolado entre os falantes e transborda para o aspecto cultural, como podemos ver em músicas e em produções audiovisuais como filmes, séries e telenovelas. Dentro desse âmbito, se faz presente a questão da cultura de massa, já que nos EUA duas emissoras de televisão concebem toda uma programação para o público latino, sendo elas Univision e Telemundo. Além disso, no país existem centenas de estações de rádio com programação voltada para o público hispano-falante. No entanto, um dos questionamentos que se faz presente é o porquê de um estúdio de animação norte-americano escolher ambientar o seu produto em um país latino-americano, tendo em sua produção atores, autores da trilha sonora, escritora e co-diretora de origem latina.

¹ En el paisaje lingüístico las fronteras son fluidas. Es dónde las comunidades demuestran su vitalidad.

Tendo isso em vista, é importante considerar que a questão mercadológica do *spanglish* se insere bastante na questão identitária e de representatividade nos meios de comunicação. De acordo com Lima (2015), as identidades são concebidas como as diversas posições que o sujeito deve assumir, tendo em mente que se tratam de representações sobre si mesmo e o outro. Além disso, as identidades são segmentadas, sendo construídas através de percursos que o sujeito realiza ao longo da sua vida. Conforme ressalta Hall (2014):

(As identidades) não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2014:108)

As identidades são múltiplas e, segundo Lima (2015), no mundo (pós)moderno é impossível falar em *identidade* como algo singular e único, pois se nos encontramos em constante interação com as mais diversas pessoas, portanto o mais lógico seria pensarmos em *identidades*, sendo elas plurais e diversificadas. Também é imprescindível salientar que quando uma identidade é classificada como “a” identidade, ocorre um processo seletivo e excludente, pois a escolha dessa única identidade para um determinado grupo e/ou indivíduo faz com que outras identidades sejam invalidadas, sendo vistas como “erradas” e até mesmo “anormais”. Para Rajagopalan (2003 apud Lima, 2015), as identidades linguísticas estão em incessante estado de transformação, sendo constantemente reconstruídas e adaptadas às novas situações que vão surgindo. Com isso, são construídas mediante a oposição e a diferença.

Dentro desse contexto de identidades, há um fator de identidade cultural, pois a partir do momento que um indivíduo se expressa em uma língua, ele está expressando sua identidade. A identidade cultural, conforme reconhece Valle (2011:581), seria “a consciência de pertencer a uma identidade coletiva construída por indivíduos que de algum modo são similares por compartilhar certos valores e pactos de conduta”. Para Lima (2015):

A identidade cultural estaria interligada a tudo que se relaciona ao(s) indivíduo(s) em questão de valores, crenças, sentimentos, ideologias. Ao mesmo tempo em que se define por seu caráter “individual”, remete ao coletivo, ao grupo envolvido, pois estes valores e sentimentos, assim como essas crenças e ideologias, são transmitidos de geração em geração, constituindo espécies de “traços identitários compartilhados” (LIMA, 2015: 609)

Dessa forma, a identidade dos latino-americanos nos EUA é construída com base em duas culturas e dois mundos diferentes, e essa identidade cultural se desenvolve na relação com o outro. Segundo Lima, nesse contraste entre dois mundos é possível identificar aquilo que torna um indivíduo semelhante ao outro, até chegar ao ponto de formar um coletivo com uma identidade própria. Levando em consideração o contexto dos grupos hispanos nos EUA, muitos decidiram lutar por seus direitos e decidiram expressar sua identidade genuína, e

expressar sua identidade híbrida e o uso do *spanglish* pode ser um desses meios, por intermédio da fala. Através desse pertencimento a dois mundos diferentes, o *spanglish* se torna um meio de representação de uma cultura híbrida. Conforme já dito anteriormente, tal hibridez sai da fala cotidiana e aparece em produções audiovisuais, levando o *spanglish* para o mundo, através de séries, filmes e músicas. A questão mercadológica atravessa a questão identitária, quando um estúdio de animação norte-americano escolhe ambientar o seu produto em um país latino-americano. *Encanto* é um filme feito com americanos, para os americanos, mas também voltado para os latino-americanos.

No entanto, não cabe a esse estudo analisar de forma profunda como o filme impacta na identidade dos latinos tanto nos Estados Unidos como em toda a América Latina, e sim como ele pode contribuir para uma prática translíngue mais eficiente dentro do contexto escolar. Para isso, no próximo capítulo será tratada a questão da interculturalidade e sobre como se dão as práticas da pedagogia da translinguagem.

CAPÍTULO 2 - Interculturalidade

De acordo com Walsh (2012), a interculturalidade deve ser vista sob a perspectiva das relações “entre” as diferenças, entre povos e culturas, entre grupos distintos, buscando romper com a noção de uma cultura vista sob a ótica de outra cultura. Para isso, segundo Munsberg e Silva (2018), a interculturalidade não pode ser confundida com o conceito de multiculturalismo, pois este se relaciona à tentativa de caracterizar a diversidade de culturas coexistentes em uma sociedade, postulando o reconhecimento das diferenças, mas podendo ratificar uma determinada cultura como hegemônica. À vista disso, a interculturalidade implica um diálogo cultural, pressupondo uma mescla de diversas culturas, não sendo apenas a coexistência delas em uma sociedade. E é nesse contexto de mescla que o *spanglish* se insere.

Tendo isso em vista, como já dito anteriormente, a língua oficial dos Estados Unidos é a língua inglesa, sendo ela dominante em todo o território do país. O espanhol possui grande presença demográfica e domina os espaços, mas até certo ponto. Segundo Carreira (2021), ainda que a língua espanhola seja a única língua estrangeira ensinada nos estados dos EUA, é visível a falta de representação nas escolas e o alcance desta educação bilíngue a toda população de hispano-falantes. Dentro desse cenário, a investigadora afirma que o *spanglish* é criticado pelos falantes de espanhol, sobretudo no ambiente escolar. No entanto, fora desse ambiente ele é usado para comunicar-se em um sentimento de comunidade. Já Prada (2021) afirma que o *spanglish* é a necessidade da capacidade linguística dos falantes, de se expressar dentro de um contexto bilíngue e por isso possui um sentido social, cognitivo e afetivo.

Ambos os pesquisadores afirmam que é importante centralizar a experiência dos hispano-falantes no que tange ao ensino de espanhol nas escolas dos EUA. É de suma importância reconhecer a bagagem cultural que esses estudantes trazem, pois enriquecem a turma mista, com os estudantes que possuem a língua de herança e os que buscam aprender uma segunda língua. E isso traz consequências para a sociedade, já que o espanhol é visto como uma língua de prestígio no mercado de trabalho.

Dentro do contexto apresentado pelos pesquisadores, é possível depreender que o ensino de espanhol nos EUA, assim como no Brasil, ainda precisa caminhar bastante e que existe uma resistência considerável ao *spanglish*, sobretudo no contexto escolar. Entretanto, ainda que o ensino translíngue apresente muita resistência por parte da sociedade, é fundamental nesses casos e urge falar sobre a pedagogia translíngue.

2.1 - A pedagogia da translinguagem

De acordo com Rivera-Hernández e Garza-Rodriguez (apud Portolés e Martí, 2017), o ensino de línguas de forma tradicional está baseado no enfoque monolíngue, separando as línguas dentro de sala de aula para garantir o sucesso no processo de aprendizagem. Em consonância, Di Virgilio (2020) afirma que o uso da língua materna não impede o aprendizado de uma língua estrangeira, contrariando o que supõem as perspectivas tradicionais de separação de idiomas. Dessa forma, o uso da translinguagem se centra nos estudantes e em sua capacidade de comunicação, fomentando práticas linguísticas distintas que contribuem para um aprendizado expressivo, ao fazer uso de todo o seu repertório linguístico. Ao desafiar crenças e tradições monolíngues, a translinguagem considera que os idiomas não são unidades fixas e separadas, mas sim foram parte de todo um processo linguístico contínuo.

Junto a isso, um conceito que vem sendo usado recorrentemente para as discussões sobre diversidade linguística, segundo Zolin-Velez (apud Dufva et al 2011, 2012) é o conceito bakhtiniano de heteroglossia, que se refere à natureza variante e mutável que as línguas possuem. De acordo com os escritos bakhtinianos, existem dois tipos de estratificação linguística, tendo por um lado a “diversidade intralingual”, que se refere à “estratificação interna presente em uma língua nacional que também envolve diferentes posições ideológicas” (2014:325). E, por outro lado, tem-se a “pluralidade de línguas”, na qual a diversidade em uma comunidade é caracterizada pela presença de várias línguas e dialetos. Deste modo, de acordo com Zolin Vélez (2014):

O conceito bakhtiniano de heteroglossia sugere que mesmo as línguas nacionais são constituídas de diferentes usos social e funcionalmente estratificados, ou seja, as pessoas não aprendem “uma” língua, no sentido de um código unificado, mesmo em relação a sua língua materna, mas **aprendem uma variedade de formas para compreender e usar os recursos linguísticos ao seu redor.** (2014:325, meu grifo)

Com isso, os falantes de uma língua aprendem diferentes formas para compreender e utilizar os recursos linguísticos existentes em seu entorno. Para Dufva et al (2011, 2012), é preciso levar em consideração o mundo contemporâneo e seu contexto globalizado, com diversas mídias, mercadorias e produtos difundidos internacionalmente. Diante deste contexto, mais do que nunca, há uma união de usos e elementos de “outras” línguas, e com isso, as fronteiras entre as línguas não são fixas e inúmeros tipos de translíngua acontecem, tanto em uma comunidade linguística quanto em domínios multiétnicos.

Voltando para o contexto educacional, no campo da educação bilíngue, um dos investigadores mais conceituados é Colin Baker (2011), que traduziu a palavra

translinguagem do galês *trawsieithu*. Baker (2011) aponta quatro potenciais vantagens na educação bilíngue por meio da translinguagem, sendo elas: alcançar uma compreensão mais profunda e completa sobre o tema, ajudar no desenvolvimento da língua vista como mais fraca, facilitar os vínculos escola-casa e ajudar a integração de estudantes iniciantes com os que já são fluentes. Segundo Rivera-Hernández e Garza-Rodriguez (2022) esta seria uma forma diferenciada de educação bilíngue, voltada para todos e sem estar amarrada a questões sociopolíticas que sempre estiveram estabelecidas entre as línguas. Este bilinguismo que as pesquisadoras assinalam é o bilinguismo dinâmico, postulado por Garcia (2009). Diante disso, a competência comunicativa é construída a partir dos processos de interação, não sendo algo que seja adquirido em uma aula ou em uma escola.

Ainda sobre isso, de acordo com as pesquisadoras, é a partir da necessidade comunicacional que os falantes bilíngues escolhem utilizar uma ou outra língua do seu repertório, pois a competência comunicativa é resultado do aprendizado social de uma ou mais línguas. No entanto, é dentro do ambiente escolar, na sala de aula, que os estudantes podem experimentar interações parecidas com as que encontrarão em um país exterior.

Outrossim, é importante considerar, conforme Maciel e Ferrari (2019) afirmam, que a teoria da translinguagem ao ser utilizada como pedagogia pode servir em diferentes contextos comunicativos, além de poder desenvolver práticas translíngues mais flexíveis em alunos bilíngues/translíngues. Dentro de um contexto escolar, se torna paradoxal ignorar ou evitar os recursos que os estudantes bilíngues ou multilíngues possuem ao usar um enfoque monolíngue, quando o objetivo é justamente desenvolver competências bilíngues e/ou multilíngues. Para Rivera-Hernández e Garza-Rodriguez:

A translinguagem em sujeitos bilíngues não é um reflexo de incompetência linguística do falante, ao contrário, requer não só uma competência linguística em ambas as línguas, mas também uma competência comunicativa e sociolinguística que lhes permita usar ambas as línguas com precisão e pertinência segundo o contexto sociocultural (2022:85, tradução minha).²

Tal competência comunicativa para ambas as línguas não está presente somente no contexto social e transborda para as mídias, mercadorias e produtos difundidos globalmente. Tendo em conta que o translanguismo considera que os idiomas formam parte de um processo linguístico contínuo, no próximo capítulo será apresentada uma breve análise sobre o filme

² El translenguaje en sujetos bilingües no es un reflejo de incompetencia lingüística del hablante, al contrario, requiere no solo de una competencia lingüística en ambas lenguas, sino, también, de una competencia comunicativa y sociolingüística que les permita usar ambas lenguas con precisión y pertinencia según el contexto sociocultural.

Encanto, através de diálogos e músicas, assim como sobre sua importância para a prática da pedagogia translingue.

CAPÍTULO 3 - O *Spanglish* em *Encanto*

Encanto é um filme produzido pela Walt Disney Pictures e Walt Disney Animation Studios, lançado no ano de 2021. Como já dito anteriormente, a animação do gênero fantasia e musical conta a história de uma família colombiana, os Madrigais, que são liderados pela matriarca, a Abuela. Toda a família recebe dons mágicos oriundos de um milagre que os ajuda a auxiliar a comunidade rural onde vivem. Todos possuem poderes, menos a personagem Maribel e, quando ela descobre que sua família está perdendo a magia, começa a investigar o que está acontecendo, com o intuito de salvar sua família e a casa mágica onde vivem.

Um dos elementos presentes na animação é o realismo mágico, que se caracteriza pela constante utilização de símbolos e metáforas, além da presença de elementos sobrenaturais e alegorias. Nessa corrente literária, elementos da realidade se misturam com elementos mágicos, o que forma enredos mirabolantes, em que tudo pode acontecer com os personagens. Uma das co-realizadoras do filme, Charise Castro Smith, afirmou que a produção foi influenciada pelas obras de Gabriel García Márquez e Isabel Allende, pois os produtores queriam que o filme apresentasse um senso de realidade, ainda que fosse um filme de fantasia. Além disso, Alejandra Espinoza, uma das consultoras de cultura colombiana para o filme, afirmou que o pensamento mágico é algo intrínseco à história da Colômbia. “Lo real maravilloso”, como ela afirma, faz com que a realidade se torne outra coisa ao integrar toda a herança indígena, afro-colombiana e católica espanhola que o país possui.

Além disso, no Making-of intitulado “Descubra a Colômbia”, os produtores de *Encanto* detalham como foi a experiência de viajar para o país e, com o auxílio de pesquisadores e consultores, descobrir um pouco mais sobre a cultura colombiana. Intitulado “Colombian Cultural Trust”, um grupo de 10 especialistas - historiadores, antropólogos, biólogos e botânicos - se dedicou aos detalhes do filme para inserir elementos da cultura do país na animação, como danças, festas e a culinária. O compositor da trilha sonora, Lin-Manuel Miranda, também participou dessa viagem, como parte da preparação para a composição da trilha sonora.

No entanto, ainda que o filme tenha toda essa pesquisa, ele foi duramente criticado por não representar toda a Colômbia. Camilo Garzón, em um artigo para a Interventions, publicação online do Latinx Project da Universidade de Nova York, afirmou que “o filme é uma projeção não realista, sendo uma representação da Colômbia projetada na perspectiva americana”. Isso também foi amplamente publicado em periódicos como o The New York Times, pois roteiristas de animação colombianos afirmaram que não parecia que a cultura

colombiana estava sendo retratada e que “o filme parecia ser feito mais para os latinos nascidos e residentes nos Estados Unidos do que para colombianos ou residentes na Colômbia”. Outras críticas também são apontadas como o fato de o filme não se aprofundar na questão racial dos personagens e apresentar um cenário genérico, sem especificar um local do país.

Outrossim, aclamado pela crítica especializada, *Encanto* é um filme riquíssimo culturalmente e, além dos pontos citados anteriormente, através da sua produção e storytelling, ele busca representar a comunidade hispana que vive nos EUA, que também precisou sair do seu país de origem em busca de uma oportunidade melhor. Existem diversos elementos que causam essa representatividade, mas um dos principais que reflete essa comunidade, que está imersa em duas culturas, é o uso recorrente do *spanglish*. Em seu idioma original, a animação apresenta em seus diálogos e suas músicas o uso do *spanglish*, como veremos nas análises a seguir.

3.1 - Análise dos diálogos

Para o presente estudo, foi selecionada a versão original do filme, com áudio e legenda em inglês. Nesta versão, foi possível perceber que o *spanglish* está marcado em muitas falas de personagens, mas principalmente em conversas entre Julieta, Agustín e Mirabel, sendo estes pai, mãe e filha. Segue uma descrição de dois diálogos entre esses personagens:

Personagens: Mirabel, Agustín y Julieta

Julieta: *Mi vida*, are you okay? You don't have to over do it.

Mirabel: I know, *mamá*. I just want to do my part like the rest of the family.

Agustín: She 's right, *amor*.

Mirabel: Eeeegh.

Agustín: First gift ceremony since yours. A lot of emotions.

Mirabel: Bee stings!

Agustín: And I've been there.

Julieta: *Ay, Agustín!*

Agustín: When me and your *tío* Félix married into the family, outsiders who had no gift, never, ever would... surrounded by the exceptional, it was easy to feel... un-ceptional.

Mirabel: *Okay, papí!*

Agustín: I'm just saying, I get it.

Julieta: Eat. *Mi amor*, if you ever wanna talk...

Mirabel: I gotta put out the stuff. The house isn't gonna decorate itself.

Julieta: *Corazón*, remember!

Agustín: Remember!

Agustín y Julieta: You have nothing to prove!

Neste primeiro diálogo, podemos ver a relação entre os pais, Agustín e Julieta, que tentam acalmar a filha, Mirabel, pois ela está angustiada por não conseguir ajudar a família na decoração da festa da família, não da mesma forma que os outros que possuem poderes. A conversa, que ocorre a partir do minuto 0:10:42 da produção, apresenta várias marcas do *spanglish*, mas principalmente em formas de tratamento carinhosas, como “Mi vida”, “Mi amor”, “Corazón”. Além disso, algo recorrente não só nesse diálogo, mas em todo o filme, é o uso de “mamá”, “tío”, “abuela” e outras formas para se referenciar os seus familiares, e não “mom”, “uncle” e “grandmather”. Por fim, em todo este diálogo, ocorre a inserção de palavras em espanhol em uma frase em inglês, no entanto, algumas são mais salientes, como “ I know, *mamá*” e “She 's right, *amor.*”, deixando evidente a alternância de códigos dentro de uma mesma oração. No próximo diálogo selecionado, também temos uma conversa entre Mirabel e Julieta.

Personagens: Mirabel e Julieta

Mirabel: If it was all in my head, how did I cut my hand?
I would never ruin Antonio’s night. Is that really what you think?

Julieta: What I think is that today was very hard for you.

Mirabel: That’s... (GRUNTS) I was looking out for the family.
And I might not be super strong like Luísa, or effortlessly perfect like *señorita perfecta* Isabela, who’s never even had a bad hair day, but... (SIGHS) Whatever.

Julieta: I wish you could see yourself the way I do.
You are perfect just like this.

You’re just as special as anyone else in this family.

Mirabel: Mm-hmm. You just healed my hand with an *arepa con queso*.

Julieta: I healed your hand with my love for my daughter with her wonderful brain...

Mirabel: (GROANS)

Julieta: ...and big heart, cool glasses...

Mirabel: Stop! *Mamá*...

Julieta: *Ay, te amo, cosa linda.*

Mirabel: I know what I saw.

Julieta: (SIGHS) *Mira*, my brother Bruno lost his way in this family.
I don’t want the same for you. Get some sleep. You’ll feel better tomorrow.

Neste segundo diálogo, após uma discussão com sua avó, na qual a matriarca afirma "There's nothing wrong with *la casa madrigal*", Mirabel novamente fica triste e vai conversar

com sua mãe, que a consola. Ao longo da conversa, que ocorre a partir do minuto 0:27:30, é possível perceber mais uma vez a alternância de códigos entre o inglês e o espanhol, quando Mirabel introduz “señorita perfecta” e “arepa con queso” em frases em inglês. Entretanto, em “Ay, te amo, cosa linda”, a alternância de códigos também ocorre quando Julieta insere uma frase em espanhol ao final de uma sentença em inglês, como forma de reafirmar tudo o que foi dito em seu discurso.

Embora o filme esteja situado na Colômbia, não tendo uma cidade específica, toda sua produção é estadunidense, com o áudio original em inglês. Isso precisa ser ressaltado porque no contexto de sociedade americana, o *spanglish* é uma forma através da qual os latinos expressam sua identidade “mestiça” e através dos dois diálogos é possível perceber que o uso do *spanglish* não é algo que expressa uma falta de domínio da língua inglesa, mas sim uma forma de simbolizar o domínio das duas línguas, simbolizando a realidade de falantes bilíngues.

3.2 - Análise das músicas

Dando prosseguimento à análise, o *spanglish* não está presente apenas nos diálogos da animação, mas também em sua trilha sonora. A produção contém oito canções originais compostas por Lin-Manuel Miranda e produzidas por Mike Elizondo. Para compor as canções, Miranda e os produtores visitaram a Colômbia para estudar a música local. Por isso, toda a trilha sonora possui vários gêneros como vallenato, cumbia, bambuco e rock, usando instrumentos musicais tradicionais do país. Além disso, as músicas possuem salsa, tango, reggaeton e bachata. No decorrer do filme, as canções são performadas pelos integrantes da família Madrigal, uma família multigeracional que possui poderes mágicos dados por um “milagre”. A trilha sonora trata principalmente sobre autoestima, traumas que perpassam gerações e o amor da família. Para esta análise, foram selecionadas duas músicas que fazem parte da animação e apresentam o *spanglish* no seu decorrer.

A primeira canção selecionada foi “The Family Madrigal” (anexo 1), escrita por Lin-Manuel Miranda e Mike Elizondo e interpretada por Stephanie Beatriz, Olga Merediz e o elenco de *Encanto*. A canção descreve um pouco sobre a árvore genealógica da família e possui três interlocutores que fazem perguntas para Mirabel, enquanto ela sai pela cidade cantando e descrevendo sua estrutura familiar, além dos dons que cada familiar possui. No decorrer da canção, a alternância de códigos não é proeminente, sendo marcada em alguns versos como: “Abuela runs this show”, “My tía Pepa, her mood affects the weather”, “My tío Bruno (we don't talk about Bruno!)”. E mais ao final da canção, aparece em: “So, yeah, tío

Félix married Pepa and my dad married Julieta/That 's how *Abuela* became an *Abuela Madrigal*", “ *Adiós! Oh!/But what's your gift?*”, “My mom Julieta can make you feel better with just *one arepa*” e “My *primo* Camilo won't stop until he makes you smile today”. Sendo a alternância de códigos uma das características mais frequentes do *spanglish*, nesses versos vemos a introdução de palavras em espanhol em sentenças na língua inglesa.

A segunda canção selecionada foi “We don’t talk about Bruno” (anexo 2), escrita por Lin-Manuel Miranda e Mike Elizondo e interpretada por Carolina Gaitán, Mauro Castillo, Adassa, Rhenzy Feliz, Diane Guerrero, Stephanie Beatriz e o elenco de *Encanto*. A canção consiste em histórias contadas pelos moradores da cidade e pelos integrantes da família Madrigal, explicando o porquê não se fala sobre Bruno Madrigal, o tio de Mirabel, cujo dom de profecia o afasta de todos. A música insinua que Bruno é o vilão por prever o futuro e consequentemente ser o responsável por notícias ruins que ninguém gostaria de saber de forma antecipada. Nessa canção, a alternância de códigos aparece nos trechos “I’m sorry, *mi vida*, go on”, “*Abuela*, get the umbrellas” e “*Óye*, Mariano's on his way”, não sendo tão evidente como em “The Family Madrigal”. Além de apresentar a alternância de códigos, a música apresenta elementos de salsa, hip-hop, dance, sendo aclamada pela crítica especializada por seu ritmo cativante, com composição e personalidade versátil. Além de ser um sucesso comercial, estando durante várias semanas nas listas das músicas mais ouvidas pelo mundo, ela também foi uma trend em uma rede social, o que ajudou a popularizar ainda mais a animação da Disney.

3.3 - A importância de *Encanto* para a prática de uma pedagogia translíngua

Como já dito anteriormente, *Encanto* é um filme bastante rico culturalmente e durante os tópicos 3.1 e 3.2 foram apresentados a análise de diálogos e músicas presentes no filme, além de alguns pontos relevantes para a narrativa, mostrando principalmente como o *spanglish* aparece nessas situações. Neste tópico, será apresentado como o filme pode contribuir para uma pedagogia translíngua, levando em consideração que o musical é uma produção interessante para um contexto de sala de aula, principalmente por ser um produto multicultural. Para tanto, serão trabalhados como apoio teórico Napolitano (2003) e Rojo (2012) para falar um pouco sobre o uso do cinema e das mídias em sala.

De acordo com Napolitano (2003), no decorrer da história, muitos professores se preocuparam em inserir recursos audiovisuais no ambiente escolar, conseguindo alcançar o que se convencionou chamar de “motivação para as aulas”. No entanto, para o autor, a

experiência em sala de aula deve ir além do habitual, pois a prática de assistir um filme em sala de aula não deve ser a mesma que assisti-lo em casa ou no cinema. Para o autor:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003: 11)

Tal experiência não é algo fácil, já que levar o cinema para a sala de aula, incorporando filmes como algo mais do que uma ilustração de conteúdos, não é algo simples. É nesse contexto que entra o papel do professor para propor e mediar leituras mais críticas sobre o longa-metragem, estimulando o aluno a se tornar um espectador mais questionador e exigente. E uma das possíveis formas de incentivar o alunado é através da pedagogia dos multiletramentos que, segundo Rojo (2012), trata sobre a diversidade cultural e de linguagens no ambiente escolar.

Segundo a autora, o termo multiletramentos surge com o objetivo de abarcar a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos, meio pelo qual esta se informa e se comunica. Para isso, é necessário repensar as práticas pedagógicas e buscar novas ferramentas além das que já são utilizadas - materiais impressos ou audiovisuais, ou os mais básicos como papel, caneta, giz e lousa. São necessárias novas práticas de produção e de análise crítica por parte do receptor. Segundo Rojo (2012):

[seja] no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem (...) [os multiletramentos] são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); **eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)**. (ROJO, 2012:10, meu grifo).

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos consiste em trazer o conhecimento do aluno para a sala de aula, não proibindo o uso de novas tecnologias nesse ambiente, e sim buscando incluí-las de forma a deixar o ensino cada vez mais dinâmico, interativo e proveitoso. Ao invés de desestimular o uso de tecnologias em sala, em prol do erudito, do culto, do cânone, tal pedagogia mostra que é possível incluir os multiletramentos que os alunos possuem, sempre levando em consideração o contexto global e multicultural no qual vivemos. Segundo a autora:

Esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam mais há muito, nem aqui nem acolá... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam soberanas, e cada vez mais. [...] A produção cultural atual se caracteriza por um processo de **desterritorialização, de descoleção e de hibridação** que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias (ROJO apud GARCÍA-CANCLINI, 2012:04, grifo da autora)

Com isso, uma das finalidades da pedagogia dos multiletramentos é fazer com que o aluno seja protagonista e construa “sua própria coleção”, tendo uma opinião formada e não sendo um mero receptor de conhecimento. E é nesse ponto que a pedagogia dos multiletramentos é importante para uma prática pedagógica translíngua, já que o arcabouço cultural que os alunos bilíngues levam para as aulas favorece uma aula enriquecedora e auxilia ainda mais nesse processo didático.

No que tange ao uso de *Encanto* como recurso pedagógico, principalmente em uma sociedade híbrida como a dos Estados Unidos, o filme pode servir não somente para representar uma população que transita tanto pela cultura estadunidense como do seu país de origem, mas serve como uma estratégia didática para mostrar que o *spanglish* não é algo anormal, equivocado e que provém de uma falta de domínio linguístico. Através do uso do *spanglish*, a produção audiovisual desafia tradições e crenças monolíngues, mostrando que os idiomas não são unidades fixas, mas sim formam parte de todo um processo linguístico.

No contexto de sala de aula, torna-se papel do professor mediar esse processo, podendo trabalhar a questão identitária que atravessa o filme, assim como outros elementos, tais quais: a inspiração no realismo mágico, a narrativa familiar, a trilha sonora aclamada pela crítica, etc. Tudo isso sempre deve vir com uma perspectiva analítica, respeitando a bagagem cultural dos alunos, além de utilizar outros letramentos além do filme, como, por exemplo, as redes sociais com seus vídeos e trends.

Todos esses pontos, a princípio, parecem ser bastante complexos, haja vista que são muitos fatores a serem vistos apenas para trabalhar um filme em sala. Entretanto, é isso que diferencia o fato de ver um filme em casa/no cinema, e vê-lo no ambiente escolar. Não é um processo fácil para o professor ter essa percepção das pedagogias apresentadas durante este tópico, de todos os pontos presentes no filme e como trabalhá-los, mas isso faz parte do processo de formação de um educador que pratica a pedagógica translíngua, levando em consideração a interculturalidade, as questões identitárias e os multiletramentos presentes na sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o presente estudo, diversos pontos foram trabalhados para falar sobre como o *spanglish* aparece na animação de um estúdio estadunidense. Além de buscar entender um pouco sobre as motivações que levaram esses produtores a desenvolver tal filme, também foi discutido sobre como *Encanto* pode ser produtivo em sala de aula, levando em conta um contexto de ensino translíngue.

Para tanto, durante o capítulo um, o conceito de translinguismo foi abordado, buscando traçar sua origem e as diferentes perspectivas que alguns pesquisadores tiveram ao longo dos anos. Também foi salientado sobre a importância do ambiente escolar para as práticas bilíngues/translíngues, visto que a escola possui um papel crucial no incentivo ou apagamento dessa prática.

Ainda neste capítulo, foi introduzida a temática do *spanglish*, com enfoque nos Estados Unidos e a realidade dos hispano-falantes neste país. Foi levantada a questão da identidade híbrida dessa população, com uma breve contextualização histórica de como esta comunidade surgiu nos EUA e das gerações que surgiram a partir dessa migração. Outra temática trabalhada foi justamente como o mercado audiovisual lida com o *spanglish*, pois tal fenômeno não é isolado e segue sendo representado em produções audiovisuais como filmes, séries e novelas. Durante esse tópico, concluiu-se que a questão mercadológica também atravessa a questão identitária.

No decorrer do capítulo dois, foi apresentada uma breve definição de interculturalidade, conceito intrínseco ao translinguismo, e em seguida foi trabalhada a questão da pedagogia translíngue. Com esse intuito, foi utilizado como referencial teórico Rivera-Hernández e Garza-Rodriguez e Zolin-Velez, falando da importância da prática translíngue no contexto de sala de aula, sempre considerando o conhecimento dos alunos, visando desenvolver competências bilíngues/translíngues.

Durante a elaboração deste estudo, foi possível concluir que o *spanglish*, como uma competência comunicativa, além de ser uma característica da comunidade hispano-falante nos EUA, também transborda para as mídias, mercadorias e produtos difundidos globalmente. E é neste contexto intercultural que *Encanto* surge, como uma animação que não só trata sobre a cultura colombiana, mas também é um produto de mercado que apresenta uma característica presente na sociedade estadunidense, que possui falantes de espanhol, o *spanglish*.

Diante disso, durante o capítulo três foram analisados diálogos e músicas presentes no filme, visando entender de que formas este produto mercadológico também representa a comunidade hispano-falante nos Estados Unidos. Por fim, durante o último tópico deste

capítulo, foi levantada a questão de como o filme pode contribuir para uma prática da pedagogia translíngua de forma mais efetiva, trabalhando não só com o *spanglish*, mas também com outros elementos presentes na obra.

No que se refere a *Encanto* como um produto de mercado, considero fundamental salientar que a questão representativa também é um artigo a ser comercializado, sendo o filme distribuído mundialmente, alcançando tanto estadunidenses como latino-americanos. Embora o filme tenha sido resultado de uma pesquisa com um conselho em colaboração com pesquisadores colombianos, ele ainda é produto de uma visão estadunidense.

Apesar disso, entende-se que o filme é uma produção riquíssima e que, junto a uma prática pedagógica visando os multiletramentos, a animação da Disney é um ótimo material para as classes de espanhol interculturais, não somente nos Estados Unidos, mas no mundo inteiro. Tendo em mente todos os pontos tratados até aqui, o presente estudo pode ajudar na pesquisa de outras produções nas quais o *spanglish* se faz presente, sempre pensando em como essas produções podem vir a contribuir para a prática de uma pedagogia translíngua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. **Multilingual Matters**. 2011.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice. New York: Routledge, 2013.
- CONDE, A. 'Encanto': The music, joy and superpower of a multigenerational Latino family. NBC NEWS. Disponível em: <<https://www.nbcnews.com/news/latino/encanto-music-joy-superpower-multigenerational-lati-no-family-rcna6461>>. Acesso em: 20 nov 2022.
- CUNHA, S. L. C. As tensões da interculturalidade do portunhol selvagem nos contos infantojuvenis em Era uma vez en la Fronteira Selvagem de Douglas Diegues: por uma perspectiva intercultural na educação básica. **Monografia (Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 35 p. 2021.
- DI VIRGILIO, A. Translenguaje: Derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)**, (13), p. 06-33. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>>
- FERNANDES, R. J. Performances linguísticas de sujeitos translíngues e aprendizagem de espanhol. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 136-156, 2020.
- GARCÍA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. En Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A., & Panda, M (Eds.), Social Justice through Multilingual Education. **Multilingual Matters**, p. 140- 158, 2009.
- GONZALEZ, J. F., TALLEI, J., PRADA, J, CARREIRA, M. Mesa redonda - El español de frontera en Estados Unidos y Brasil. Publicada no canal do **Escritório de Educação da Espanha no Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V5E5NE7yh28&list=PLXBCLz5dQmXhE5WgX0HFXwZUbsROR9Kwh&index=2>>. Acesso em: 13 set 2022.
- GRILLI, M. Do plurilinguismo ao translinguismo. Educação linguística no século XXI. Disponível em: <<https://www.educacaolinguistica.com/post/do-plurilinguismo-ao-translinguismo>>. Acesso em: 03 out 2022.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.
- HAMEL, R. E. Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. **Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española**. Disponível em: <<http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Conferencias/2004%20Ha%203%20Cong%20Lg%20Rosario.pdf>>. Acesso em: 04 dez 2022.
- LIMA, T. C. G. O spanglish nos EUA: identidades em (re)construção. **Anais do VI SAPPIL - Estudos de linguagem**, UFF, nº1, p. 599-613, 2015.
- MACIEL, R., FERRARI, L. Miradas situadas sobre translenguaje en una escuela en la frontera Brasil-Bolivia. Disponível em: <<https://doi.org/10.30612/raido.v13i33.9933>>. Acesso em: 20 nov 2022.

MENGALE, A. H., ROCHA, C. H. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460x202151788>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MUNSBURG, J. A. S., FERREIRA DA SILVA, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. RIAEE - **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan/mar., 2018.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

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

RIVERA-HERNÁNDEZ, A.F., GARZA-RODRIGUEZ, N. El translenguaje como pedagogía para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés, **Biannual Publication, Revista Lengua y Cultura**, Vol. 4, No. 7, p. 81-88. 2022. Disponível em: <<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>>.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, 2020.

SOUZA, T. K., BACHMANN, S. Breve Panorama da Língua Espanhola nos Estados Unidos e da Cultura em Spanglish. Cordiviola, A.; Andrade, B. C. (orgs). **Hispanismos: outras margens**. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, p. 114-125, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Disponível em: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

WEI, L. Trans-ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research. Conferência apresentada por Li Wei [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk>>. Acesso em: 04 set 2022.

ZOLIN-VESZ, F. Por uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. São Paulo: Pontes, 2016.

_____. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(53.2), p. 321-332, jul./dez., 2014.

ZORNOSA, L. Encanto' es una buena película, pero ¿representa a toda Colombia? The New York Times. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/es/2022/03/18/espanol/encanto-opiniones-colombia.html>>. Acesso em: 28 mar 2022.

ANEXOS

Anexo 1: **The Family Madrigal** (Stephanie Beatriz, Olga Merediz e o elenco de *Encanto*, 2021) (Autoria: Lin-Manuel Miranda e Mike Elizondo)

Drawers!
 Floors!
 Doors!
 Let's go!

This is our home, we've got every generation
 So full of music, a rhythm of its own design
 This is my family, a perfect constellation
 So many stars and everybody gets to shine

Woah, but let's be clear, *Abuela* runs this show
 Woah, she led us here so many years ago
 Woah, and every year, our family blessings grow
 There's just a lot you've simply got to know, so

Welcome to the family *Madrigal*
 The home of the family *Madrigal* (we're on our way)
 Where all the people are fantastical and magical
 I'm part of the family *Madrigal*

Oh, my gosh, it's them!
 What are the gifts?
 I can't remember all the gifts
 But I don't know who is who

Mm, mm, alright, alright, relax!

It is physically impossible to relax!
 Tell us everything! What are your powers?
 Just tell us what everyone can do!

And that's why coffee's for grown-ups

My tía Pepa, her mood affects the weather
 When she's unhappy, well, the temperature gets weird
My tío Bruno (we don't talk about Bruno!)
 They say he saw the future, one day he disappeared

Oh, and that's my mom Julieta, here's her deal
 Woah, the truth is, she can heal you with a meal
 Woah, her recipes are remedies for real
 If you're impressed, imagine how I feel (mom!)

Welcome to the family *Madrigal*
 The home of the family *Madrigal* (hey, coming through)
 I know it sounds a bit fantastical and magical
 But I'm part of the family *Madrigal*

Two guys fell in love with family Madrigal
 And now they're part of the family Madrigal
 So, yeah, *tío* Félix married Pepa and my dad married Julieta
 That's how *Abuela* became an *Abuela Madrigal* (let's go, let's go)

We swear to always help those around us
 And earn the miracle that somehow found us
 The town keeps growing, the world keeps turning
 But work and dedication will keep the miracle burning
 And each new generation must keep the miracle burning

Wait, who's a sister and who's a cousin?
 There's so many people!
 How do you keep 'em all straight?
 Okay, okay, okay, okay

So many kids in our house, so let's turn the sound up
 You know why? I think it's time for a grandkid round-up
 (Grandkid round-up)

Cousin Dolores can hear a pin drop
 Camilo's shape shifts, Antonio gets his gift today
 My older sisters, Isabela and Luisa
 One strong, one graceful, perfect in every way

(Isabela) grows a flower, the town goes wild
 (Isabela) she's a perfect golden child
 (Luisa, Luisa, Luisa, Luisa) and Luisa's super strong
 The beauty and the brawn do no wrong

That's life in the family Madrigal (oh, oh, oh, oh)
 Now you know the family Madrigal (oh, oh, oh, oh)
 Where all the people are fantastical and magical (oh, oh, oh, oh)
 That's who we are in the family Madrigal

Adiós! Oh!

But what's your gift?

Ha!

Well, I gotta go, the life of a Madrigal (oh, oh, oh, oh)
 But now you all know the family Madrigal (oh, oh, oh, oh)
 I never meant this to get autobiographical (oh, oh, oh, oh)
 So just to review the family Madrigal
 Let's go!

(But what about Mirabel?)

It starts with *Abuela*, and then *tía* Pepa, she handles the weather

(But what about Mirabel?)

My mom Julieta can make you feel better with just *one arepa*

(But what about Mirabel?)

My dad Agustín, well, he's accident-prone, but he means well

(But what about Mirabel?)

Hey, you said you wanna know what everyone
 does, I got sisters and cousins and (Mirabel)

My primo Camilo won't stop until he makes you smile today (Mirabel)

My cousin Dolores can hear this whole chorus a mile away (Mirabel)

Look, it's Mister Mariano, hey

You can marry my sister if you wanna (Mirabel)

But between you and me, she's kind of a prima donna

Yo, I've said too much and thank you, but I really gotta go (Mirabel)

My family's amazing (Mirabel)

And I'm in my family, so (Mirabel)

Well

Mirabel!

Anexo 2: **We don't talk about Bruno** (Carolina Gaitán, Mauro Castillo, Adassa, Rhenzy Feliz, Diane Guerrero, Stephanie Beatriz e o elenco de *Encanto*, 2021) (Autores: Lin-Manuel Miranda e Mike Elizondo)

We don't talk about Bruno, no, no, no

We don't talk about Bruno, but

It was my wedding day (it was our wedding day)

We were getting ready

And there wasn't a cloud in the sky (no clouds allowed in the sky)

Bruno walks in with a mischievous grin (thunder)

You telling this story, or am I?
I'm sorry, *mi vida*, go on

Bruno says: It looks like rain (why did he tell us?)
In doing so, he floods my brain
Abuela, get the umbrellas
Married in a hurricane
What a joyous day, but anyway

We don't talk about Bruno, no, no, no
We don't talk about Bruno

Hey, grew to live in fear of Bruno stuttering or stumbling
I can always hear him sort of muttering and mumbling
I associate him with the sound of falling sand (ch-ch-ch)
It's a heavy lift with a gift so humbling
Always left *Abuela* and the family fumbling
Grappling with prophecies they couldn't understand
Do you understand?

A seven-foot frame, rats along his back
When he calls your name it all fades to black
Yeah, he sees your dreams and feasts on your screams (hey)

We don't talk about Bruno, no, no, no
We don't talk about Bruno

He told me my fish would die, the next day, dead (no, no)
He told me I'd grow a gut and just like he said (no, no)
He said that all my hair would disappear
Now, look at my head (no, no)
Your fate is sealed when your prophecy is read

He told me that the life of my dreams
Would be promised, and someday be mine
He told me that my power would grow
Like the grapes that thrive on the vine (oye, Mariano's on his way)

He told me that the man of my dreams
Would be just out of reach
Betrothed to another
It's like I hear him, now
Hey, sis, I want not a sound out of you (it's like I hear him, now)
I can hear him, now

Hm, Bruno
Yeah, about that Bruno
I really need to know about Bruno
Gimme the truth and the whole truth, Bruno
(Isabela, your boyfriend's here)

Time for dinner

A seven-foot frame, rats along his back
When he calls your name it all fades to black
Yeah, he sees your dreams and feasts on your screams
You telling this story or am I?

Oye, Mariano's on his way
Bruno says: It looks like rain
In doing so, he floods my brain
Married in a hurricane (he's here)

We don't talk about Bruno, no
Why did I talk about Bruno?
Not a word about Bruno
I never shoulda brought up Bruno