

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: *Estudos da Linguagem*
ESPECIALIDADE: *Linguística Aplicada*
SELEÇÃO PARA INGRESSO 2010
PROVA ESCRITA – Novembro de 2009

NOME: _____

LINHA DE PESQUISA a que pretende se afiliar:

- Aquisição da Linguagem - Língua Estrangeira***
- Aquisição da Linguagem- Língua Materna***
- Linguagem no Contexto Social - Bilingüismo***
- Linguagem no Contexto Social – Interação***

Nas próximas páginas, são transcritos trechos do seguinte artigo:

Santos, M. E.; Cavalcanti, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

Responda as perguntas com base nesses trechos.

- 1) **De que modo, nos trechos transcritos, os dados selecionados e interpretados pelas autoras**
 - a) **cumprem os objetivos mencionados no início do artigo?**
 - b) **justificam a síntese do estudo apresentada no resumo?**

RESUMO: Considerando as questões políticas, sociais e históricas que recobrem a denominação “brasiguai” e o decorrente apagamento de sua construção simbólica e ideológica, o artigo problematiza, na diáspora brasileira contemporânea, a construção de identidades locais e globais, identidades essas marcadas por conflito gerado pelo colapso de velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamentos sociais. Focalizam-se nesse contexto complexo, especificamente, alunos “brasiguaios” – neste caso, filhos de pais brasileiros retornados do Paraguai. Essas crianças, na tradição escolar homogeneizadora, podem, facilmente, invisibilizar essa identidade “brasiguai” (que lhes é imposta e que elas rejeitam) até o momento em que suas leituras em voz alta ou seus textos escritos emergem e elas passam a ser apontadas como problema por seus professores. Na escola, a hibridação dessa escrita e dessa leitura coloca esses alunos sob um holofote avaliador e os rotula como “brasiguaios”. (p. 429)

[...]

Os alunos "brasiguaios" têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). São alfabetizados no país vizinho em castelhano³, fazendo parte do currículo escolar também o guarani. Ao retornarem, deparam-se na escola brasileira com a língua portuguesa escrita. Até começarem a escrever na escola, são vistos como alunos comuns, pois, aparentemente, a língua que falam não difere dos outros alunos. É preciso apontar, no entanto, como bem lembra Santos (1999, 2004) que quase não se ouve a voz dessas crianças na escola. Os primeiros textos apresentados chamam a atenção do professor porque apresentam uma língua(gem) híbrida⁴, altamente estigmatizada pela escola, cuja política educacional se apóia no monolinguismo. Parece ser esse o passo primeiro para a rotulação dessas crianças como alunos "brasiguaios". A adoção do estereótipo "brasiguaião" faz com que sejam antecipadamente considerados alunos 'fracos', o que contribui para que desenvolvam uma baixa auto-estima e construam para si uma identificação com o fracasso escolar.

É com essas perspectivas em mente, que se colocam os seguintes objetivos para este artigo: (a) desconstruir os processos identitários "brasiguaios" de um ponto de vista homogeneizador e (b) polemizar a complexidade das identidades "brasiguaias" a partir de olhares diversificados, focalizando a linguagem do aluno "brasiguaião". (p. 430-431)

[...]

4. LÍNGUA(GEM) HÍBRIDA: LUGAR DA VISIBILIZAÇÃO INDESEJADA DO ALUNO "BRASIGUAIO"

Na escola, o aluno "brasiguaião", que busca o apagamento de sua passagem pelo país vizinho é visibilizado, contra sua vontade, principalmente pela sua língua(gem) híbrida, seja através da leitura em voz alta, seja através dos seus próprios textos escritos (p. 438)

[...]

Dando continuidade à exemplificação da língua(gem) híbrida dos alunos "brasiguaios", apresentamos quatro textos do aluno Márcio, descendente de alemães, de 11 anos, que havia estudado no Paraguai até a 3ª. série e que, ao retornar ao Brasil, foi matriculado na 4ª. série. Marcos falava português, espanhol, alemão; quanto ao guarani, disse saber apenas algumas palavras.

O texto 1 foi escrito espontaneamente, dirigido à professora de Língua Portuguesa, em homenagem ao dia do professor, não constituindo uma atividade escolar. Conforme informação da professora, o aluno pediu permissão para escrever em castelhano, alegando não saber escrever em português. O texto 2 foi escrito pelo mesmo aluno como uma atividade proposta pela professora que consistia em recontar/resumir por escrito um filme que a turma havia assistido. O texto 3 constitui uma re-escritura do texto 2, realizada com orientações dadas pela professora. O texto 4 foi elaborado como uma atividade de redação escolar.

³ A escolha do uso da denominação 'língua castelhana' no lugar de 'língua espanhola' deve-se ao fato de ter sido percebido, durante a realização da pesquisa, um certo estranhamento por parte do alunos "brasiguaios" quanto ao emprego de 'língua espanhola': quando lhes era perguntado se falavam espanhol, eles imediatamente faziam a correção para castelhano.

⁴ A expressão língua(gem) híbrida está empregada a partir do conceito de hibridismo de Bhabha (1999, 2001 [1994]) no sentido contrário à linguagem monolítica, homogênea e imutável.

<p>Texto 1 Querida maestra Raquel. recive este regalo de tu aluno que tanto tequiere. mucho por que siem uste yo nopuedo aprender nadie. grasia maestra por tu bond fecidad en tu dia. que sea mucho felis. que elpadre del cielo e la virgem madre de dia este siempre com uste que de sea tu aluno fernando.</p>	<p>Texto 2 A prinsesae o vagabundo O Querido dio de presente para a querida uma perrita llamada Lady denoite o Querido arrumou uma amaca na sala para ella mas ella no Queria alla ella Queria ir dar dormi junto com ella a Querido e o Querio mas o Querido no deichava una hora dela noite ella consegio ir ate alla então o Querio deichou ella dormir junto com elles.</p>
<p>Texto 3 A prinsesa e o vagabundo O Querido deu de presente para a querida uma cadélinha chamada Lady denoite ó Querido arumou uma caminha na sala para éla mas éla não Queria la ela Queria ir dormir junto com ela a Querida e o Querido mas o Querido não deichava umas horas da noite ela conseguiu ir até lá então o Querido deicinho ela dormir junto côneles.</p>	<p>Texto 4 Voceis querem este relógio? Vão comprar! por que este é meu. Se vocês comprarem nunca mais vãooum chegar atrazado na aula por que é só dar um pouquinho de corda nele e daí é só colocar no pé da cama a hora que você quer ir para a escola e é só olhar no relógio novinho</p>

Embora outros fatores também influenciem na atitude negativa em relação ao aluno “brasiguaió” no contexto escolar como, por exemplo, a diferença de conteúdos em algumas disciplinas como história e geografia dos dois países, a questão da linguagem, na sua forma escrita – tanto na escrita realizada pelo aluno, como na leitura de textos – é que torna o aluno “brasiguaió” mais visível no contexto escolar.

No texto 1, embora possa ser percebido como sendo escrito em língua castelhana, não deixa de apresentar a presença da língua portuguesa como, por exemplo, em *aluno* por **alumno**; **e** por **y**. Nos textos 2 e 3 percebe-se a complexidade das identidades brasileiro/“brasiguaió”/xiru⁵⁵/nem brasileiro/nem “brasiguaió”. No texto 4 se acentua a transitoriedade em direção à língua portuguesa. É interessante observar que, neste texto, há uma semelhança com a escrita dos alunos brasileiros nesta fase de escolaridade como, por exemplo, em **arumou/arrumou**; **denoite/de noite**; **vãooum/ vão**, sendo possível observar também a presença de **voceis/vocês** e **daí**, em seu uso próprio do texto oral.

Uma das questões que se evidenciou como mais preocupante para os professores em relação ao desempenho escolar dos alunos “brasiguaios”, durante as entrevistas, foi justamente em relação à língua(gem) híbrida que quase sempre estes apresentam. Acostumados a uma política lingüística voltada para o monolingüismo, ou seja, para uma língua homogênea, pura – uma língua para um povo, para uma nação – os usos lingüísticos dos alunos são vistos como um erro que deve ser eliminado, sendo muitas vezes atribuído à incapacidade cognitiva do aluno. Essa atitude quase sempre contribui para a construção de uma imagem negativa do aluno em relação ao seu próprio desempenho, resultando em uma grande insegurança quanto à capacidade de escrita e ao sucesso escolar. (p. 441-442)

¹⁵ “Xiru/xirua” são simplificações da palavra guarani correspondente que significa “amigo/amiga”. No entanto, na fronteira, é utilizada com conotação pejorativa para fazer referência ao paraguaio e, em extensão, também ao “brasiguaió”.

[...]

É importante lembrar que, como filhos de agricultores e habitantes da zona rural ou de pequenas cidades, esses alunos não têm como parte de seu repertório lingüístico a variedade prestigiada da língua portuguesa, embora o português seja a língua de uso na família e nas comunidades em que vivem no país vizinho. Conforme pôde ser observado durante todas as entrevistas e convivência com esses alunos “brasiguaios”, não se percebeu, na oralidade, nenhum traço da língua castelhana nos usos da língua portuguesa, tanto pelos alunos como por seus familiares. As dificuldades dos alunos “brasiguaios” na escola brasileira, então, não se limitam apenas ao bilingüismo estigmatizado pela escola, mas se estendem aos usos das variedades desprestigiadas da língua portuguesa.

Esta atitude evidencia uma concepção idealizada do sujeito bilíngue/bidialetal, tomado como o resultado de uma somatória de duas línguas estanques, com fronteiras nítidas e delimitadas, como se isto fosse possível. Argumentando em direção contrária, Maher (2007, p. 79) propõe uma concepção de bilinguismo que, entendido como “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”.

Assumimos aqui a noção de bilinguismo na perspectiva apresentada pela autora e a inserimos dentro de uma concepção de língua como “caleidoscópio” (César e Cavalcanti, 2007, p. 61), no sentido de se focalizar a língua como constituída por “um conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante”. Desta maneira, distancia-se de uma percepção de língua enquanto homogênea, monolítica e imutável em direção a uma língua multifacetada, parte de processo de hibridação. Ao delinear esta trajetória, as autoras propõem que se considere também como multilinguismo o que comumente se trata como “língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto” (p. 62, grifos das autoras). Esta perspectiva desvia o olhar da língua do aluno “brasiguaião” em práticas de letramento como errada, ruim, para uma perspectiva de se considerar a “pluralidade dos contextos multiculturais” e suas “línguas multifformes”.

Assim, a concepção de bilingüismo deixa de se ancorar na visão idealizada do bilíngüe perfeito, para dar lugar à compreensão de que existem vários tipos de sujeitos bilíngües, o que dá ao bilinguismo uma característica multidimensional (Maher, 2007), não sendo possível atribuir características comuns e partilhadas a todos, o que evidencia a complexidade, contradição e fluidez também das identidades. Como explica Maher (*op. cit.*, 79), nas práticas discursivas dos sujeitos bilíngües pode-se observar não só

(...) a fluidez na distribuição funcional entre as línguas do repertório verbal do aluno bilíngüe e dos diferentes graus de competências que exhibe, mas também considerar os processos de mudança e reestruturação no interior desse repertório e ao longo do tempo.

Como se pode ver nos textos do aluno, há uma fluidez que faz com que ora se aproxime mais da língua castelhana, ora se aproxime mais da língua portuguesa, ora se distancie de uma e de outra, constituindo-se o que Bhabha (2001, p. 292) caracteriza como “entrelugares” no sentido de uma diferença que é quase nada, mas não exatamente e uma diferença que é quase total, mas não exatamente.

Como se observa no texto 4, para escapar à estigmatização e ao fracasso, o aluno pode redimensionar uma identidade como aluno “brasiguaião” e construir uma outra identificação com o aluno “brasileiro”. Assim ele busca cruzar as fronteiras, escapar aos saberes constituídos e aos poderes dominantes, romper a lógica da identidade nos processos de subjetivação e construir novos modos de vida em direção à única possibilidade de sucesso que lhe é imposta. (p. 442-443)

- 2) Com base na leitura, discuta as seguintes questões conceituais:
- Como as autoras relacionam os conceitos de *multilinguismo* e *variação linguística*?
 - Que concepções de língua são colocadas em confronto ao longo da discussão empreendida no texto?
- 3) Leia, agora, o trecho abaixo transcrito, de Calvet (2007), e discuta a oposição entre os termos *in vivo* e *in vitro* apresentada, relacionando-a ao cenário linguístico descrito no texto de Santos e Cavalcanti (2008).

[...] quando se considera o número de línguas existentes na superfície do globo (entre 4 e 5 mil, com uma média de 30 por país), tem-se a impressão de que estão dadas todas as condições para que as pessoas não se compreendam. Contudo, apesar da multiplicação de línguas ser considerada por alguns como a maldição de Babel, a comunicação funciona em todos os lugares.

Isso porque há dois tipos de gestão das situações lingüísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. (p. 69)

[...]

Por exemplo, na língua bambara (no Mali) criou-se espontaneamente, para designar a bicicleta, o neologismo *négésó* (“cavalo de ferro”). Para designar o trem, utiliza-se a forma *negesira* (“estrada de ferro”), que pode ser analisada como um neologismo ou como um decalque do modelo francês, e para designar o gelo dispõe-se de um empréstimo do francês, *glasi*, e de um neologismo, *jikuru* (numa tradução literal, *jikuru* seria “pedra de água”).

Mas estamos tratando neste livro de outra abordagem dos problemas do plurilingüismo ou da neologia: a do poder, a gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, lingüistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações lingüísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam. Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos lingüísticos dos falantes. Será, por exemplo, difícil impor a um povo uma língua nacional que ele não queira ou que não acredite ser uma língua, mas um dialeto. (p. 75)

Calvet, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007. p. 69-75.