



DOSSIÊ: LINGUA E CULTURA NA
AMÉRICA LATINA

ISSN: 1517-7238
Vol. II nº 20
1º Sem. 2010
p. 33-50

**AMBIVALÊNCIA DE
TERMOS E CONCEITOS:
IMPLICAÇÕES PARA A
LINGUAGEM HÍBRIDA EM
CONTEXTO DE
FRONTEIRA**

PIRES-SANTOS, Maria Elena¹
(Unioeste – *Campus* de Cascavel)

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Aluna do Curso de Pós-Doutorado nesta mesma instituição. Docente do Curso de Letras na Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu. E-mail: me.pires@uol.com.br.

RESUMO: Frente ao paradoxo percebido entre o cenário sociolinguisticamente complexo de fronteira e as políticas educacionais e pedagógicas que priorizam a homogeneidade linguística e cultural, coloca-se como objetivo do presente artigo focalizar a ambivalência dos conceitos de linguagem, cultura, bilinguismo e identidade como conceitos que norteiam diferentes olhares para a escrita híbrida do aluno “brasiguaião”. O aluno “brasiguaião”, que tem como língua materna a língua portuguesa – fazendo parte de seus usos familiares também as línguas de herança como o alemão e/ou italiano – e cuja escolarização no Paraguai centrava-se na língua espanhola e na língua guarani, apresenta uma linguagem híbrida quase sempre estigmatizada no contexto escolar brasileiro, o que geralmente provoca baixa autoestima, insucesso escolar e, muitas vezes, evasão escolar. Os conceitos apresentados abrem espaço para que se desvie a atenção da concepção idealizada do sujeito bilíngue e se considere que, devido à característica multidimensional do bilinguismo, o sujeito bilíngue apresenta práticas discursivas em constante processo de mutação e conseqüentemente também suas identidades culturais, o que pode favorecer identificações com o sucesso escolar e o distanciamento do preconceito e da estigmatização.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem, Bilinguismo, Identidade, Cultura.

ABSTRACT: Faced with the perceived paradox between the sociolinguistically complex scenario of boundary and the pedagogical and educational policies that prioritize linguistic and cultural homogeneity, the objective of this article is to focus on the ambivalence of the concepts of language, culture, bilingualism and identity as concepts that guide different views toward the hybrid writing of “Brasiguaião” student. The student, often taking as mother tongue the Portuguese – in the family context, he/she use also language of inheritance, for example, German and/or Italian – whose schooling in Paraguay focused on Spanish and Guarani languages, presents a hybrid language often stigmatized at Brazilian school; this situation usually leads low-esteem and school failure. The concepts presented here lead to divert attention from the idealized conception of the bilingual person, and they consider that, due to the multidimensional characteristic of bilingualism, the bilingual person presents bilingual discourse practices in a constant process of mutation, and therefore also his/her cultural identities; this may promote identification with the school success and with the detachment from the prejudice and stigmatization.

KEYWORDS: Language, Bilingualism, Identity, Culture.

I INTRODUÇÃO

A dispersão das pessoas ao redor do mundo, intensificada pelos processos de globalização, fica bastante evidente em região fronteiriça como, por exemplo, no Oeste

do Paraná, com a tríplice fronteira Brasil, Paraguai, Argentina. O intenso fluxo (i)migratório, proveniente dos mais diferentes países e das diversas regiões do Brasil para essa região ampliou-se a partir da década de 1970, motivado por diversos fatores, entre eles o crescente comércio transfronteiriço, a vocação turística da região principalmente pela existência das Cataratas do Iguazu, a construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipu e, mais recentemente, a ampliação das universidades públicas, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Latino Americana (UNILA), que vieram somar seus esforços à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no sentido de ampliar as possibilidades para atrair e intercambiar professores e estudantes das mais diferentes regiões do país e também dos países latino-americanos.

Esse cenário, em que convivem brasileiros, paraguaios, argentinos, chineses, coreanos, árabes, indianos, entre outros, além de descendentes principalmente de italianos, alemães e poloneses que colonizaram a região e demais migrantes das mais diversas regiões brasileiras, evidencia uma multiplicidade linguística e cultural que desmitifica a crença no Brasil como um país monolíngue e monocultural.

Essa complexidade cultural e linguística, comum aos mais diferentes países do globo terrestre, vem pressionando a sociedade no sentido da valorização da multiplicidade cultural e linguística, considerando-se o plurilinguismo como uma forma de contribuir para a competitividade econômica, o crescimento e a melhoria do emprego, o diálogo intercultural, entre outros.

No entanto, a ideologia da homogeneidade (linguística, cultural, étnica...) persiste como prática comum, não só no Brasil (BORTONI-RICARDO, 1984; CAVALCANTI, 1999; MARTIN JONES; SAXENA, 1995; PIRES-SANTOS, 2004; PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008), principalmente quando se trata de línguas de grupos minoritários (indígenas, surdos, imigrantes, de origem rural, quilombolas, os denominados especiais, os provenientes de grupos cuja cultura

se diferencia da cultura da escola, entre outros) em contextos educacionais como se verifica, por exemplo, no Oeste do Paraná, mesmo que estes sejam reconhecidamente cenários sociolinguisticamente complexos. Assim, legitima-se uma língua ou uma variedade, que passa a representar simbolicamente os produtos culturais dos grupos dominantes como forma de conhecimento privilegiado (HELLER, 1995). Essa legitimação estende-se também para um falante legitimado, interlocutores legitimados, sob condições sociais específicas, numa língua em que se impõem convenções específicas da forma. Estabelecem-se, então, relações desiguais de poder que se estabilizam em práticas discursivas, reafirmando a visão de um mundo próprio de um determinado segmento social. As constatações apresentadas contribuem para que as diferenças culturais e linguísticas sejam vistas como ameaças à homogeneidade idealizada, e não como constitutivas de todos nós.

Essas afirmações ficam evidentes quando examinamos os diferentes currículos das licenciaturas destinados à formação de professores nesse cenário, em particular aquelas propostas pelos cursos de Letras. Embora as questões relacionadas às variações da língua portuguesa já ocupem um lugar de destaque nesses currículos, as questões relacionadas ao plurilinguismo são incipientes ou inexistentes.

Considerando o exposto, para o sistema educacional, principalmente em contextos de fronteira, torna-se primordial que sejam consideradas as necessidades das minorias, ou dos grupos minoritarizados (PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008) para que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (LADSON-BILLINGS, 1993; ERICKSON, 1987), isto é, para que os alunos possam experienciar o sucesso, desenvolver e manter sua competência cultural e desenvolver uma consciência crítica por meio da qual desafiem o status quo da ordem vigente (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2003).

Mas, as políticas educacionais, como já mencionado, geralmente voltadas para a homogeneidade linguística e

cultural, apagam a heterogeneidade e as diferenças, o que provoca a marginalização progressiva de uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngues/multidialetais/multiculturais de fronteira. Exemplo disso são os denominados alunos “brasiguaios”¹ nas escolas brasileiras.

Esses alunos têm como língua materna a língua portuguesa ou outra língua estrangeira (como o alemão e/ou italiano). Iniciaram o processo de alfabetização no Paraguai em espanhol. Ao retornarem ao Brasil, deparam-se na escola com a língua portuguesa escrita, que pouco conhecem. No contexto escolar, ao se considerar antecipadamente esse aluno como “fraco”, abrem-se brechas para a construção de um estereótipo extremamente negativo, o que contribui para que desenvolva uma baixa autoestima, resultando quase sempre na reprovação e evasão escolar (PIRES-SANTOS, 1999, 2004; PIRES-SANTOS; CAVALCANTI, 2008).

Reconhecendo a amplitude das questões que envolvem a complexidade cultural e linguística e as políticas educacionais, e considerando o paradoxo entre a busca de ancoragem no uno/homogêneo de um lado e na complexidade e dissolução de fronteiras, de outro, focalizo neste estudo a ambivalência dos conceitos de linguagem, cultura, bilinguismo e identidade como conceitos que norteiam diferentes olhares para a escrita híbrida do aluno “brasiguaiio”.

Essa opção se ancora na percepção de que os conceitos/categorias são construções teóricas historicamente posicionadas – e, por isso, ambivalentes – e na compreensão de que toda teoria está ancorada na prática, mesmo que não seja de forma explícita, e vice-versa. Nessa via de mão dupla, a abordagem aqui proposta talvez possa auxiliar para que sejam compreendidas de maneira indissociável e como fundamentais as teorias/práticas relacionadas à situação

¹ “Brasiguaiio” é uma denominação atribuída aos (i)migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai. Entre estes, muitos têm retornado ao Brasil.

sociolinguisticamente complexa de fronteira para a formação do professor. Além disso, abordar a ambivalência dos conceitos pode ainda contribuir para o deslocamento das vias para que sejam traçadas novas táticas na direção de políticas educacionais e linguísticas que atendam às peculiaridades dos alunos da região.

Essa opção se ancora na percepção de que os conceitos/ categorias são construções teóricas historicamente posicionadas – e, por isso, ambivalentes – e na compreensão de que toda teoria está ancorada na prática, mesmo que não seja de forma explícita, e vice-versa. Nessa via de mão dupla, a abordagem aqui proposta talvez possa auxiliar para que sejam compreendidas de maneira indissociável e como fundamentais as teorias/práticas relacionadas à situação sociolinguisticamente complexa de fronteira para a formação do professor. Além disso, abordar a ambivalência dos conceitos pode ainda contribuir para o deslocamento das vias para que sejam traçadas novas táticas na direção de políticas educacionais e linguísticas que atendam às peculiaridades dos alunos da região.

Para a realização do objetivo proposto, primeiramente apresento a ambivalência dos conceitos, para em seguida apresentar a abordagem da linguagem híbrida de um aluno “brasiguai”, com base em um texto escrito por estes alunos.

2 AMBIVALÊNCIA DE TERMOS E CONCEITOS

A abordagem da ambivalência dos conceitos de linguagem, cultura, bilinguismo e identidade, centrais para compreensão da linguagem híbrida do aluno bilíngue, será apresentada a partir do conceito de desentendimento proposto por Rancière (1996). Nas palavras de autor:

Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação da palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É

o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura. (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

O desentendimento, então, não se constitui nem no desconhecimento que exigiria um saber complementar, nem no mal-entendido produzido pela imprecisão ou opacidade da linguagem, porque não incide apenas sobre o que se quer dizer, mas incide também sobre a situação em que se encontram os falantes: o desentendimento revela a inexistência de um mundo comum, isto é, a igualdade pode consistir em igualdade e em desigualdade, revelando a contradição de duas lógicas, sendo necessário que se focalize o lugar do “nó” para tecer as relações entre uma situação e outra.

Na perspectiva do desentendimento, pode-se discutir a ambivalência dos conceitos, para que sejam compreendidos o antagonismo entre as reivindicações das minorias e as apropriações realizadas pelas políticas educacionais com suas consequentes práticas, pois a ambivalência não está contida apenas na linguagem, é resultado também de um discurso escriturado nas práticas.

É na perspectiva do conceito do desentendimento que apresento inicialmente o conceito de linguagem, por este tecer a relação entre os demais para, em seguida, discutir os conceitos de cultura, bilinguismo e identidade.

Considerando o discurso como uma prática social particular (como a prática econômica, a prática política etc.), Fairclough (2001; 1992) propõe que se considere o uso da linguagem como prática social e não simplesmente como uma manifestação individual, correlacionada a variáveis de uso. Com base nessa concepção de linguagem, o autor conceitua discurso como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre os outros e também uma forma de representação. Nessa perspectiva, o discurso é simultaneamente um modo de representação e de significação do mundo, contribuindo, de forma dialética, ao mesmo tempo para a sua criação e para a

sua transformação.

Também se distanciando de uma concepção de linguagem enquanto homogênea, monolítica e imutável, Cesar e Cavalcanti (2007, p. 65) apresentam a metáfora da linguagem como caleidoscópio, no sentido de ser constituída por um “conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo ao longo da trajetória de qualquer falante”. Essa visão nos possibilita perceber a língua(gem) híbrida do sujeito bilíngue não como erro, mas como constitutiva desse sujeito.

Pautada nessa concepção de língua(gem), também o conceito de bilinguismo deixa de se ancorar na visão idealizada em busca da homogeneidade linguística de um sujeito bilíngue ideal, isto é, aquele que falaria duas ou mais línguas como um falante nativo, para ampliar a compreensão da condição multidimensional do bilinguismo e, conseqüentemente, do sujeito bilíngue.

O bilíngue não é mais o “lócus” em que se adicionam duas línguas mas alguém que dispõe de um “repertório verbal” (a expressão é de Gumperz) que lhe é próprio mas que compartilha também com outros bilíngues. Algumas partes deste repertório são identificáveis por ele mesmo ou por outros, como pertencendo à língua X, outros à língua Y, outros, enfim, são mais difíceis de classificar. [...] Mas esses elementos inclassificáveis retomam seu lugar na óptica do repertório bilíngue. X e Y seriam aí dois polos de um *continuum* que admitiria palavras híbridas, enunciados mistos e alternância no emprego das línguas. (DE HEREDIA, 1989, p. 212).

Para De Heredia (1989), os aprendizes de uma segunda língua constroem um repertório para si a fim de se exprimirem em uma língua que não é a sua língua materna. Esse repertório deve ser visto como uma língua autônoma e não como desvios ou erros.

Argumentando na mesma direção e ampliando a compreensão sobre as práticas discursivas dos sujeitos bilíngues, Maher (2007, p. 79) afirma que o bilinguismo, sendo “uma condição humana muito comum, refere-se à

capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Essa percepção nos possibilita compreender a linguagem desses sujeitos como em constante processo de mutação.

Como apresentado, a concepção de bilinguismo deixa de se ancorar na visão idealizada do bilíngue perfeito, para dar lugar à compreensão de que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, o que dá ao bilinguismo uma característica multidimensional (MAHER, 2007), não sendo possível atribuir características comuns e partilhadas a todos, evidenciando a complexidade, contradição e fluidez também das identidades. Como explica Maher (2007, p. 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 bilíngue 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”.

As concepções de língua(gem) e bilinguismo apresentadas preconizam uma concepção de cultura conforme proposta por Bhabha (2001, 1990) que, opondo-se ao conceito dominante como algo estático e essencialista, propõe um conceito de cultura enquanto agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação. Segundo o autor, essa perspectiva assegura a tradução cultural de uma cultura para qualquer outra, criando uma infinidade de possibilidades de diálogo entre as diversas culturas e impedindo a homogeneização, perspectiva extremamente importante para considerarmos a complexidade do mundo contemporâneo e também seus reflexos no contexto escolar.

Em consonância com os conceitos de linguagem, bilinguismo e cultura apresentados, também o conceito de identidade deixa de se ancorar no uno, homogêneo, para se estender ao complexo, provisório, fragmentado (HALL, 2000). Segundo o autor, o conceito essencialista de identidade relacionada ao sujeito unitário cartesiano, que faz supor características comuns e partilhadas por todos, já não se sustenta no mundo contemporâneo, havendo necessidade de

revisão do conceito no sentido de ser tratado a partir de uma perspectiva teórica não essencialista. Para o autor:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109).

Dessa forma, as identidades, construídas nas interações, são processuais, complexas, provisórias, fragmentadas e sempre em permanente fluxo (SARUP, 1996; MAHER, 2007; SIGNORINI, 1998; RAJAGOPALAN, 1998; PENA, 1998; CAVALCANTI, 1996, 2003; MOITA LOPES 2003; MOITA LOPES; BASTOS, 2003).

Em concordância com Heller (1996), Moita Lopes (2002, 2003), MOITA LOPES e BASTOS, 2003), acredito que as escolas assumem um papel chave na produção e reprodução das identidades sociais e das relações desiguais de poder, sendo essencial examinar as práticas discursivas e ideológicas na vida diária da escola.

3 A ESCRITA HÍBRIDA DO ALUNO "BRASIGUAIO"

Tomando como base a ambivalência dos conceitos acima e considerando a importância do papel da escola nesse cenário, na sequência será abordado um texto de um aluno "brasiguaio", que me foi cedido pelo próprio aluno. De acordo com suas explicações, esse texto foi escrito como uma tarefa solicitada pelo professor da disciplina de Ciências, com a orientação de que fosse feita uma pesquisa sobre a importância da utilização da água. Como esse aluno, no momento da

geração de registros² aqui apresentada, estava cursando a 6ª série do ensino Fundamental na escola brasileira e havia chegado há apenas dois meses ao Brasil – tendo cursado as séries anteriores no Paraguai –, ainda não possuía livros na língua portuguesa em que pudesse pesquisar, segundo suas explicações. Então fez uma tradução de um texto em espanhol para a língua portuguesa.

É importante esclarecer que, embora os alunos “brasiguaios” tenham sido alfabetizados no Paraguai em espanhol, na oralidade não é possível perceber nenhum traço da língua espanhola, pois no Paraguai continuam mantendo a língua portuguesa em quase todas as esferas sociais (PIRES-SANTOS, 1999; 2004). Quando retornam ao Brasil, na escola brasileira são visibilizados, então, principalmente pela escrita e pela leitura.

Água, fonte di energia

*Fas 2000 anos o **homen utilija** água como fonte de energia. Todas as formas de mecanismo hidráulico **tem** elemento básico uma roda **provista** de pua que gira movida por uma **corriente** de água. As modernas turbinas **hidraulicas** das usinas **eléctricas** são **adaptações** da roda hidráulica, com elas **o homen** faz girar **generadores electricos** que **producen electricidad**. A energia **electrica e transformado a largas** distancias, **por medio** de cabos, pra fazer funcionar as fábricas das **ciudades y** proporcionar maior conforto aos **hogares con** o uso **di aparatos electrodomésticos**.*

Como pode ser observado, o aluno reconstruiu o sentido do texto original. No entanto, como a escola ainda privilegia a homogeneidade linguística, priorizando basicamente seus aspectos formais, a linguagem híbrida do aluno ainda é vista como fonte de erro, o que pôde ser observado quando ele revelou, no momento em que lhe solicitei o caderno para ter acesso aos seus textos, uma baixa autoestima, ao dizer que

² Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa mais ampla (PIRES-SANTOS, 2004, 2008).

não sabia escrever em português, fazendo questão de frisar que estava há pouco tempo na escola brasileira.

É importante observar que o texto em foco apresenta ocorrências comuns à maioria dos alunos brasileiros, sendo possível encontrar explicações para a motivação da maioria das ocorrências como, por exemplo, nas seguintes palavras: **di/de** - transferência da oralidade para a escrita; **fas/faz** – hipótese para a grafia do fonema /s/; **tem/têm** – exceção às regras de formação de plural da norma culta que prevê a distinção de plural/singular pelo acréscimo do acento agudo. Por outro lado, o aluno coloca adequadamente a acentuação em **eléctricas, fábricas, electrodomésticos**, evidenciando um cuidado com a grafia, embora haja uma oscilação entre o emprego de acentuação em uma palavra e a ausência do acento na outra ocorrência da mesma palavra, como em **eléctricas/electrica/electricos**.

Já outras ocorrências evidenciam um claro apoio na língua espanhola, revelando a linguagem híbrida (DE HEREDIA, 1989) do aluno: **provista/provida; corrente/corrente; generadores/geradores; producen/produzem; ciudades/cidades; hogares/lugares; largas/longas; electrodomésticos/eletrodoméstico; aparatos/aparelhos; y/e**. Nesses exemplos, é interessante notar a singularidade do uso das palavras **largas e aparatos**. Ambas fazem parte do léxico da língua portuguesa e da língua espanhola. A palavra **largas** foi utilizada no sentido próprio da língua espanhola, ou seja, para indicar distância. Em português, **largas** corresponde à largura e não à distância. Quanto à palavra **aparatos**, em português é utilizada para indicar cuidado extremo em atos públicos ou particulares, ou ostentação de força e/ou poder. Em espanhol, pode significar “aparelhos”.

Em outras ocorrências, percebe-se uma aproximação maior com a língua portuguesa como em **homem/homen**, em que a nasalização em final da palavra acompanhou a língua espanhola, já que em língua portuguesa são raras as palavras que terminam em **-n**, embora o vocábulo correspondente em espanhol seja **ombre**.

Um exemplo bastante interessante é quanto à palavra **utilija**. Tanto em português como em espanhol a grafia é a mesma: **utiliza**. No entanto, em português temos o fonema fricativo alveolar sonoro /z/, enquanto em espanhol acontece a realização do fonema fricativo interdental surdo /θ/. O fonema /z/, em português, possui o traço fricativo, também ao fonema /ʒ/ fricativo palatal sonoro, que é representado graficamente pela letra –j. Essas semelhanças podem estar motivando este emprego.

Outra ocorrência interessante e que revela mais uma vez a linguagem híbrida do aluno, é a palavra **adatações/adaptações**. Empregada com o sentido de **adaptações**, a letra -p foi ignorada na grafia talvez porque, como a consoante existe também em espanhol nesse contexto, sendo raramente utilizada em português em contexto semelhante, o aluno pode ter eliminado por acreditar que estaria desfazendo uma semelhança com o português. É interessante observar o uso do ditongo nasal, como em português, já que em espanhol seria **adaptaciónes**.

Quanto ao emprego de **transformada** com o sentido de **transportada**, pode ter ocorrido o desconhecimento ou lapso ao utilizar a palavra em português, o que motivou a escolha de outra semelhante quanto à forma, mas com significado diferente. No entanto, a palavra *transformada* faz parte do campo semântico de palavras relacionadas com produção de energia, o que pode ter provocado o cruzamento vocabular, já que usamos, para energia, **transformador** e não **transportador**. Talvez por isso o aluno tenha utilizado esse termo nesse contexto.

Embora sejam possíveis as explicações acima para a linguagem híbrida desse aluno, é preciso considerar que, quase sempre, na escola não se relevam os acertos, nem se buscam as motivações para a hibridação.

A escrita e a leitura, processos mais valorizados na escola, é justamente o lugar mais evidente de visibilização do aluno “brasiguai”, como já mencionado, constituindo fonte de estigmatização e preconceito, pois são antecipadamente

considerados como alunos “fracos”. Conforme comentários de uma professora da escola em que estudava esse aluno, as professoras ficam descontentes quando recebem em suas turmas alunos “brasiguaios”, reclamando para que sejam distribuídos nas diferentes turmas e muitas vezes considerando um castigo receber mais de um desses alunos em sua turma. Uma possível explicação para a intensidade do descontentamento em relação à linguagem híbrida do aluno é o fato de estarmos justamente em uma fronteira, cenário em que há um grande preconceito em relação ao denominado “portunhol”, considerado duplamente comprometido, pois se considera que o aluno não sabe escrever nem em português, nem em espanhol.

Mas, se por um lado as práticas escolares, salvo raras exceções, ainda privilegiam a homogeneidade linguística, centrando seu interesse na correção ortográfica, por outro, ao se abordar a ambivalência dos conceitos apresentados, abrem-se novas possibilidades para o olhar dirigido à escrita do sujeito bilíngue. Assim, desviando-se de uma concepção de linguagem enquanto homogênea e imutável – que abre brechas para a estigmatização principalmente no contexto escolar de fronteira –, focaliza-se o olhar a partir de uma concepção que considera a língua(gem) como multifacetada, híbrida em permanente mutação, como propõem César e Cavalcanti (2007), possibilitando que se estenda outro olhar para a linguagem não só do aluno “brasiguai”, como também para aqueles que, não tendo a língua portuguesa como língua materna, possam ter a oportunidade de se desviarem do estereótipo do aluno incapaz em direção ao sucesso e recuperação da autoestima. Essa visão possibilita que se perceba a língua(gem) híbrida do sujeito bilíngue não como erro, mas como constitutiva desse sujeito.

Da mesma forma, uma concepção de bilinguismo como aquela proposta por Maher (2007) traz as seguintes vantagens: primeiro, elimina a necessidade de uma competência como a de um falante nativo; depois, vai além do nível individual de proficiência em duas línguas, considerando vários níveis

intermediários e também sobrepostos; terceiro, considera ainda as questões sociais, indo além do nível meramente linguístico; por fim, possibilita que o conceito de “erro” seja visto de um novo ângulo.

Seguindo as perspectivas teóricas apresentadas, abandona-se a visão da escrita do aluno como algo homogêneo, que dá margem à criação de estereótipos caracterizados pela deficiência, pela falta, pela incompetência e direciona-se o olhar para a perspectiva da complexidade, do multifacetado, do provisório, da hibridização, ampliando-se as possibilidades para que sejam esquecidas as dicotomias “língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto”, como propõem César e Cavalcanti (2007, p. 64), e se trate também as variedades como multilinguismo, abrindo possibilidades para desmitificar o Brasil como um país monolíngue.

Dessa forma, pode ser redimensionada a identidade (Hall, 2000) desse aluno que, na sua fluidez e complexidade, amplia as possibilidades para a visão de estados híbridos, o que contribui para que se arquitetem novos saberes e novos poderes, fazendo da escola contexto para criar novos espaços-tempos com condições de possibilidades para novos acontecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a abordagem da ambivalência dos conceitos como forma de construir um olhar para a escrita do aluno bilíngue que se distancia da visão idealizada do bilinguismo ideal, ancorada na homogeneidade, em direção a uma perspectiva que privilegia a multiplicidade, a complexidade linguística e cultural e a permanente mutação, buscam-se alternativas para as políticas educacionais e linguísticas em cenários de fronteira. Essa opção condiz com o alerta de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), quando afirmam que desconsiderar a multiplicidade linguística e as diferenças culturais no contexto escolar e no entorno social significa contribuir para que sejam mantidas e ampliadas as diferenças sociais.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). *Idendity: community, culture, difference*. London: Lowrence & Wishart, 1990, p. 207-221.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*. n. 78/79, P. 9-32, jul./dez., 1984.

_____. DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 105-124.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999.

_____. Collusion, resistance and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil. *Linguistics and Education*, v. 8, n. 2, p. 175-188, 1996.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-67.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp, 1989, p. 177-220.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 11-24, 1987.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Language and power*. London; New York: Gongman, 1992.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v. 8, n. 2, p. 139-157, 1996.

_____. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London; New York: Longman, 1995, p. 1-15.

LADSON-BILLINGS, G. *The Dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MAHER, M. T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARTIN-JONES, M.; SAXENA, M. Supporting or containing bilingualism? Policies, Power asymmetries, and pedagogic practices in mainstream primary classrooms. In: TOLLEFSON, J.W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge Applied Linguistic: 1995, p. 73-90.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; BASTOS, L. (Orgs.) *Identidades*. Campinas: CNPq/Mercado de Letras, 2003.

_____. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, 1998, p. 89-112.

PIRES-SANTOS, M. E. *O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social*. 2004. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

_____. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaias” nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística*. 1999. Dissertação (Mestrado) – UFP, 1999.

_____; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens)

provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 47, n. 2, p. 429-446, 2008.

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

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

RANCIÉRE, J. *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 1996.

SARUP, M. *Identity, culture and postmodern world*. Edinburg: Edinburg University Press, 1996.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 333-380.

Recebido em: 05/03/2010.

Aprovado em: 22/06/2010.