

Las fronteras entre lengua y escuela: una mirada a prácticas docentes desde la literatura de Fabián Severo y Gloria Anzaldúa

Ana Carolina Martins dos Santos (UNILA)*

<https://orcid.org/0000-0001-7741-4111>

Laura Emília Araújo (UNILA)**

<https://orcid.org/0000-0002-2409-924X>

Lívia Santos de Souza (UNILA)***

<https://orcid.org/0000-0003-4406-5415>

Resumen:

Este trabajo pretende reflexionar y comprender cómo la literatura de los autores fronterizos, más específicamente, Fabián Severo en *Noite un norte: poemas en português* (2010) y Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza* (2016), se propone exponer, denunciar y combatir, poéticamente, el contexto opresivo de enseñanza-aprendizaje al que son sometidos niños en escuelas ubicadas en regiones limítrofes. Además de eso, se pretende discutir caminos posibles y reflexiones para prácticas docentes que promuevan la pluralidad lingüística y cultural en las regiones de frontera, pensándolas en sus especificidades y en sus sujetos. Así, sobre el concepto de frontera nos basamos en Camblong (2009), al respecto de cuestiones lingüísticas nos apoyamos en Moita Lopes (2008; 2013), en cuanto al tema identitario nos centramos en Stuart Hall (2006) y en relación a la educación en contextos fronterizos nos asentamos en Irala (2012).

Palabras clave: Frontera; Educación; Pluralidad lingüística; Literatura.

Resumo:

As fronteiras entre língua e escola: um olhar sobre práticas docentes a partir da literatura de Fabián Severo e Gloria Anzaldúa

* Mestra em Literatura Comparada na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: anamartins-96@hotmail.com. Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8083824788666697>

** Mestranda em Literatura Comparada na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: lauraemilia06@gmail.com. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6310851520181566>

*** Doutora em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta na área de Línguas Adicionais na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), docente permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos (IELA) e no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC). E-mail: 42liviadesouza@gmail.com. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5689556862683531>

Este trabalho visa refletir e compreender como a literatura de autores fronteiriços, especificamente Fabián Severo em *Noite nu norte: poemas en portugués* (2010) e Gloria Anzaldúa em *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza* (2016), procura expor, denunciar e combater o opressivo contexto de ensino-aprendizagem ao qual as crianças em escolas localizadas em regiões fronteiriças são submetidas. Além disso, visa discutir possíveis caminhos e reflexões sobre práticas de ensino que atuem para valorizar a pluralidade linguística e cultural nas regiões de fronteiras, pensando em suas especificidades e seus problemas. Para tanto, sobre o conceito de fronteira contamos com Camblong (2009), no que diz respeito às questões linguísticas apoiamos-nos em Moita Lopes (2008; 2013), quanto ao tema identitário concentramo-nos em Stuart Hall (2006) e em relação a educação em contextos fronteiriços assentamo-nos em Irala (2012).

Palavras-chave: Fronteira; Educação; Pluralidade linguística; Literatura.

Introducción

Según Otmar Ette (2016, p. 195) “no hay forma mejor ni más compleja de acceder a una comunidad, a una sociedad, a una cultura que la literatura.”¹ De acuerdo con esta perspectiva, buscamos en este artículo, a través de lo literario, reflexionar y comprender las formas que la literatura de los autores fronterizos, más específicamente, Fabián Severo en *Noite un norte: poemas en portugués* (2010) y Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza* (2016), se proponen a exponer, denunciar y combatir, poéticamente, el contexto opresivo de enseñanza-aprendizaje al que niños son sometidos en escuelas ubicadas en regiones limítrofes. Además de eso, se pretende discutir caminos posibles y consideraciones para prácticas docentes que actúen de modo a valorar la pluralidad lingüística y cultural en dichas regiones, pensándolas en sus especificidades y en sus sujetos.

Dada la complejidad de las sociedades contemporáneas, con el proceso de globa-

lización y mundialización de la cultura, se configuran cada vez más desplazamientos, rupturas, desorden(es) cultural(es) y descentramiento(s) de la(s) identidad(es). Para ello, es necesario que revisemos algunos conceptos como, por ejemplo: frontera, lengua e identidad; por eso nos basamos, respectivamente, en Ana María Camblong (2009); Moita Lopes (2013) y Stuart Hall (2006). Empezamos destacando una cita de Camblong cuando afirma que:

Habitar la frontera supone instalarse en los decursos de la paradoja. Nuestra lógica pone en crisis la contradicción, la identidad y el tercero excluido, nuestro universo configura otros mundos con dinámicas diferentes. (CAMBLONG, 2009, p. 126)

Por ello, entendemos que vivir (en) la frontera es experimentar un cruce discursivo, cultural e identitario, caracterizado por las particularidades que destacan ese lugar. En ese sentido, el concepto de frontera va más allá de nociones reductoras, como una simple línea que divide; sino más bien nos fijamos en percepciones que priorizan (re)encuentros de prácticas sociales, culturales y lingüísticas que se dan a través de esa inter-

1 Texto original: “não existe caminho melhor ou mais complexo de acesso a uma comunidade, a uma sociedade, a uma cultura do que a literatura” (OTMAR ETTE, 2016, p. 195)

sección delimitada geográficamente y que, por veces, sufre con intentos políticos que buscan amurallarla. Aún en esa lógica, es que pensamos que la lengua tampoco puede cerrarse y/o seguir homogénea a cualquiera que sea el sistema. De esa manera, para debatir este tema aportamos algunas reflexiones de Moita Lopes en que argumenta:

Constructos como lengua, norma, hablante nativo, lengua materna, identidades lingüísticas, comunidades de habla, competencia, lusofonía, negociación interaccional, etc., han sido cada vez más criticados por estar basados en esencialismos y homogeneidades lingüísticas, en un mundo donde [...] la superdiversidad y la mezcla lingüístico-identitaria se evidencian cada vez más, haciendo necesaria una lingüística de las prácticas y de los contactos frente a una lingüística de las comunidades y de la estructura interna de las lenguas. (MOITA LOPES, 2013, p. 29 – traducción de las autoras)²

Así, no hay como dejar de pensar que ese cruce también afecta la concepción que el sujeto fronterizo desarrolla sobre sí mismo y sobre el otro. En este sentido, al entender ese espacio como un lugar fijo y dinámico, simultáneamente, se evidencia que la identidad tampoco puede establecerse como un concepto invariable o que está ligado de modo dependiente a un lugar de nacimiento. No obstante, Stuart Hall se dedica a deshacer una arcaica, pero todavía presente, idea de que nuestras identidades se (re)ordenan

de acuerdo a la nación, modelándonos y conformándonos a lo que se conviene políticamente; por eso dice que las identidades:

não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. (HALL, 2006, pp. 47-48)³

Esta representación, que menciona Hall, se materializa de diferentes maneras, incluso en los textos literarios que fueron analizados. Asimismo, la frontera, mucho más que presentar los rasgos de un territorio físico, también aporta, en sí misma, valores simbólicos y afectivos que dan a conocer cómo los sujetos (re)formulan sus identidades. Por este motivo, además de revelar una huella histórica y puntual referida a un lugar de nacimiento o nacionalidad; la identidad aporta significados y recuerdos que estos sujetos llevan consigo y, a veces, llegan a ser violentos y opresivos.

De este modo, nos corresponde escapar de las dicotomías extremas establecidas por el sentido común que romantizan las relaciones que tienen lugar en el espacio fronterizo, o las estigmatizan. Obviamente, existen sus matices, pero la frontera no está aparte del mundo – al menos, no debería –, pues las cuestiones del cotidiano también están tan presentes como en cualquier otro lugar. Luego, ¿por qué no leerlos a través de lentes poéticas? Esa es nuestra intención a lo largo de las próximas secciones de este artículo.

2 Texto original: “Constructos como língua, norma, falante nativo, língua nativa, identidades linguísticas, comunidades de fala, competência, lusofonia, negociação interaccional etc. têm sido cada vez mais criticados por se pautarem por essencialismos e homogeneidades linguísticas, em um mundo em que [...] a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária são cada vez mais evidenciadas, tornando necessária uma linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas” (MOITA LOPES, 2013, p. 29)

3 Traducción de las autoras: “no están literalmente impresos en nuestros genes. Sin embargo, pensamos en ellas como parte de nuestra naturaleza esencial [...] las identidades nacionales no son cosas con las que nacemos, sino que se forman y transforman dentro de la representación.” (HALL, 2006, pp. 47-48)

Así, este trabajo pretende presentar, por un lado, la frontera Uruguay/Brasil, que tuvo el proceso de invasión del norte uruguayo basado en el establecimiento de una población lusófona que tenía a sus descendientes alfabetizados en español al mismo tiempo que su lengua materna se conservaba en los ambientes domésticos, lo que finalmente determinó el surgimiento y mantenimiento del *portuñol*, resultado del contacto lingüístico entre el portugués y el español.

Por otro lado, tenemos la frontera entre México y Estados Unidos, ya que el idioma español estaba presente en Estados Unidos incluso antes de ser reconocido como nación. Debido a varios factores, los hispanohablantes han estado y están en constante contacto con los estadounidenses y esto ha culminado en la aparición del fenómeno lingüístico y cultural denominado: *spanglish*, que no sólo se registra en las interacciones locales y cotidianas de la comunidad, sino también en diversos medios de comunicación, especialmente en la literatura.

La frontera Uruguay-Brasileña

Fabián Severo nació en 1981, en Artigas, una ciudad fronteriza del norte de Uruguay, que limita con la ciudad de Quaraí, en el sur de Brasil. La frontera entre las dos ciudades está hecha por un puente, construido bajo el río Cuareim, y el contacto entre ellas se produce sin ningún impedimento, a través del cruce de este puente. Luego, podemos considerar la intensidad de esta influencia mutua, a través de medios comerciales, culturales y lingüísticos sobre los habitantes de ambos lados. En 2004, Severo se trasladó a Montevideo, capital de Uruguay, donde estudió Lengua y Literatura en el Centro Regional de Profesores del Norte (CERP) de Rivera y donde actualmente vive con su familia trabajando como profesor. *Noite nu*

norte: poemas en portuñol (2010) es el primer libro de Severo, que presenta una selección de 58 poemas escritos en *portuñol*, identificados en secuencia por números cardinales. Entre sus poemas encontramos muchas referencias a su ciudad natal, Artigas, y también sobre la vida y el habla de quienes la habitan. A partir de la lectura de algunos de sus textos poéticos, proponemos algunos análisis. El primer poema, *Treinticuatro*, pone de relieve una proyección paradójica presente en dos experiencias históricas del sujeto poético, la escuela y la infancia:

Mi madre falava mui bien, yo entendía
Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.
Desí pra doña Cora que amañá le pago, yo disía.
Deya iso gurí i yo deiyava.

Mas mi maestra no entendía.
 Mandava cartas en mi caderno
 todo con rojo (iguaisito su cara) i asinava
 imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.
Le iso pra mim ijo i yo leía.

Mas mi madre no entendía.
*Qué fiseste meu fío, te dise que te portaras
 bien*
 i yo me portava.

A istoria se repitió por muintos mes.
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.

Intonses serto día mi madre entendió i dise:
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
 i yo deiyé.

(SEVERO, 2010, s/p)

Evocada por una voz infantil, podemos darnos cuenta de que a lo largo del poema hay una resistencia de la institución escolar, representada por el profesor, con la forma de expresarse del sujeto, el *portuñol*. Y la contraposición de las dos mujeres -la madre y la maestra- no es casual, sino que revela en el poema el conflicto que se establece entre

la lengua fronteriza y la lengua nacional. A partir de aquí, se puede cuestionar la relación que se establece entre el lugar que ocupa el profesor, como norma a seguir, y la posición del alumno, interpretada por un conocimiento previo que debe ser rechazado.

Aunque existe la interacción: “Mi madre falava mui bien, yo entendía”; se lleve a cabo tareas cotidianas de la vida familiar: “*Fabi andá fazer los deber, yo fasía*”, y de la social: “*Desí pra doña Cora que amañá le pago, yo disía*”, la escuela obliga al alumno a encajar en un modelo ideal de monolingüismo: “Mas mi maestra no entendía / Mandava cartas en mi caderno / todo con rojo (igualesito su cara) i asinava imbaiyo”. Y cuando esto no sucede, tenemos como consecuencia el factor de abandono escolar: “Intonses serto día mi madre entendió i dise: / *Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela / i yo deiyé.*”

El poema expresa la idea de que a partir de estas escrituras podemos construir situaciones de resistencia, que por diferentes motivos y de diferentes maneras sirven de reivindicación y reconocimiento de las líneas de exclusión que las sustentan.

El siguiente fragmento se refiere al siguiente poema que trataremos, *Trintidós*, que también presenta la relación del sujeto poético con su conflictiva experiencia escolar:

Yo no quiría ir mas en la escuela
purque la maestra Rita, de primer año cada
vez que yo ablava
pidía pra que yo repitiera y disía
*vieron el cantito en su voz, así no se debe ha-
blar*
i todos se rían de mim
como eya pidía que yo repitiera
yo repitía i eyos volvían se ri.
[...]
(SEVERO, 2010, s/p)

La relación lengua-sujeto “cada vez que yo ablava” nos remite a las relaciones ideológicas e institucionales establecidas y al no

reconocimiento social y político del *portuñol* como lengua nacional, “vieron el cantito en su voz, así no se debe hablar”, significando así el *portuñol* como una expresión lingüística que no sirve para establecer una identificación del hablante como miembro de una nación: “i todos se rían de mim / como eya pidía que yo repitiera yo repitía / i eyos volvían se ri”.

Y, una vez más, tenemos la cuestión de la ideología hegemónica impuesta por las lenguas que se enseñan en las escuelas de las ciudades fronterizas. Pero rechazar el *portuñol*, esa forma de expresión de la vida cotidiana, significa abandonar los recursos expresivos en un sistema abierto de esas lenguas oficiales en contacto – el portugués y el español. Por ello, nos corresponde (re)afirmar que el *portuñol* nace de la interacción con los hablantes, es decir, en la alteridad; instalando un lugar crítico propicio para la deconstrucción de ciertas preconcepciones sobre la creación literaria, quizás el lugar más visible del acto estético.

La frontera mexicana-estadounidense

Gloria Evangelina Anzaldúa fue una escritora chicana que nació en el estado de Valle del Río Grande, a pocos kilómetros de la frontera entre México y Estados Unidos. Toda su obra está construida y ampliamente conocida por cuestiones fronterizas, étnicas, culturales, lingüísticas y de género, que reflejan temas vinculados a su forma de pensar el mundo y su vida. En este artículo, dirigimos nuestra mirada a una de sus principales obras, *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza* (publicada por primera vez en 1987).

Todo el libro está estructurado en ocurrencias autobiográficas que presentan ficticiamente experiencias conflictivas de mu-

jeros chicanas en un contexto opresivo, racista y sexista. Sus conceptos y propuestas, que se desarrollan entre diferentes géneros literarios, dentro de la misma obra, se basan en la construcción de una resistencia que se opone a una realidad producida y sistematizada en dicotomías convencionalizadas, vigentes tanto en la propia comunidad chicana como en la sociedad estadounidense. Desafiando toda una tradición hegemónica de poder; no sólo literaria, sino cultural y política, y ante una coyuntura de silenciamiento, Anzaldúa afirma: “Soy una mujer de frontera” (2016, p. 35). Y en este sentido, la autora trata de mostrar que son muchas las fronteras que la atraviesan, entre ellas, la lingüística, que durante toda su vida ocupó un lugar cautivo; pero en su infancia se hizo mucho más impactante, ya que se generaron recuerdos y traumas por diversas opresiones vividas.

Son muchas las reminiscencias que la autora destaca que están atravesadas por el dolor y el lenguaje. Al respecto, Aleida Assmann alude a las concepciones del etnólogo Pierre Clastres (1976, p. 175, *apud* ASSMANN, 2011, p. 264) quien afirma que “las marcas impiden el olvido, el propio cuerpo lleva en sí mismo las marcas de la memoria, el cuerpo es la memoria”⁴. Y eso se revela en el trecho en que Anzaldúa (2016, p. 103) relata: “Me acuerdo de que me pillaron hablando español en el recreo – lo que me valió tres golpes en los nudillos con una dura regla –.” La violencia llega/llegaba a ser física, además de moral. En la cita es evidente cómo el lenguaje ocupa esta relación con la memoria y cómo el sujeto transfronterizo al comunicar/utilizar constantemente su len-

guaje, lleva consigo las numerosas marcas que se le imputan y atribuyen, por ejemplo: inadecuación, inferioridad y opresión.

La autora sigue detallando cómo el uso del lenguaje se expresaba en fuente de segregación dentro del espacio escolar estadounidense:

Me acuerdo que me enviaron al rincón por «contestar» a la maestra angla cuando todo lo que intentaba hacer era enseñarle a pronunciar mi nombre. «Si quieres ser Americana, habla inglés. Si no te gusta, vuélvete a México, donde te corresponde». (ANZALDÚA, 2016, p. 103)

El espacio escolar se convierte en un lugar en donde los niños chicanos tienen que aprender necesaria y obligatoriamente a adaptarse y someterse a un nuevo modelo cultural y lingüístico, que influye en la construcción de sus identidades, sus relaciones con sus orígenes y con el Otro. La escuela como institución, en la figura de la maestra, además de forzar el uso del idioma inglés, enfatiza que la única posibilidad de ‘ser americana’ es negando sus raíces lingüísticas y culturales (aparte de reproducir el pensamiento hegemónico de que ‘ser de América’ es ‘ser americano’, negando la existencia del resto del continente). Y lo hace no sólo a través de su representación como autoridad institucional, sino también mediante el uso de la fuerza física como actitud coercitiva.

Según Assmann (2011, p. 168), “el lenguaje es el más poderoso estabilizador de los recuerdos. Es mucho más fácil recordar algo que se ha verbalizado que algo que nunca se ha formulado en lenguaje natural”. Considerando que la situación humillante a través de la cual la profesora la expuso, se produjo a través del lenguaje – expresión verbal – y que el motivo de la misma, también se dio a través del lenguaje – lengua –, luego, hay una doble carga que potencia la

4 Texto original: “as marcas impedem o esquecimento, o próprio corpo traz em si as marcas da memória, o corpo é a memória.” (Clastres, 1976, p. 175, *apud* ASSMANN, 2011, p. 264)

fuerza memorial de este suceso. Al respecto de eso, Nietzsche (2009) sostiene que la conciencia de la moral está relacionada con una memoria de la voluntad que no registra vivencias biográficas, sino escrituras culturales vinculadas a instituciones de poder y violencia. También considera “como inscripciones culturales del cuerpo las agencias de socialización y los institutos de disciplina y castigo, por lo que es importante inculcar a las personas ciertos valores y normas de convivencia” (p. 264). Luego ¿no estaría la escuela, en este contexto, asumiendo la posición de una de estas agencias e institutos?

No cabe duda de que esta posición genera consecuencias que van en contra de la afirmación identitaria de este sujeto, tanto en el contexto de la comunidad chicana como en la sociedad estadounidense. En este sentido, tenemos un trecho que dialoga mucho en este sentido:

Acercarse a otra Chicana es como mirarse en un espejo. Nos da miedo lo que podamos ver en él. *Pena*. Vergüenza. Baja autoestima. Se nos dicen en la infancia que nuestra lengua es incorrecta. Los ataques repetidos contra nuestra lengua nativa debilitan nuestro sentido de nosotras mismas. Los ataques continúan a lo largo de nuestra vida. (ANZALDÚA, 2016, p. 110)

El argumento anterior no es una experiencia única, sino que alcanza la realidad de muchas otras chicanas, además de formar parte de un falso entendimiento que, a veces, también lo adoptan sus familias:

«Quiero que hables inglés. Pa'hallar buen trabajo tienes que saber hablar el inglés bien. Qué vale toda tu educación si todavía hablas inglés con un accent», me decía mi madre, avergonzada porque yo hablaba English como una Mexican. (ANZALDÚA, 2016, p. 104)

Esta situación expone cómo el simbolismo del poder cultural estadounidense actúa

en las más diversas dimensiones sociales, al mismo tiempo que lo revela como un proceso ya interiorizado, en el que sólo hay una perspectiva; que, para pertenecer, el sujeto debe ajustarse a las identificaciones lingüísticas. Corroborando la importancia atribuida al aspecto lingüístico como determinante en estas circunstancias.

La práctica docente desde una perspectiva fronteriza

Valesca Irala (2012) en su texto *Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro* argumenta que en la práctica, la enseñanza en las regiones fronterizas suele estar dirigida por los mismos conceptos pedagógicos llevados a cabo en zonas que no están situadas en la frontera. El contexto que abarca la comunidad escolar, es decir, el espacio (región fronteriza) y sus sujetos – los estudiantes –, son desconsiderados. De ese modo, aunque estén ubicadas en regiones de frontera, el factor lingüístico suele seguir siendo un aspecto negativo que puede obstaculizar la enseñanza (CORRÊA; DORNELLES, 2010a) ya que hay todo un sistema tradicionalmente dirigido por intereses políticos e ideológicos que esperan la enseñanza sea monolingüe. Eso viene de lejos, dado que la consolidación de las lenguas como distintas era una cuestión latente a la supervivencia de los pueblos como Estados nacionales geopolíticamente bien definidos.

Es en ese contexto, que se emerge y se refuerza un proceso de homogeneización, así como un proceso de estigmatización, porque al homogeneizar, se marca la diferencia, y al hacerlo se excluye el otro como agente histórico. Por ese motivo, es importante reflexionar sobre lo que las experiencias de los estudiantes, en una escuela fronteriza, pueden incitarnos a pensar en prácticas pedagógicas contrahegemónicas.

La frontera como espacio urbano presenta a ciudadanos de dos o más países que transitan y “reinventan la vida local en sus actuaciones cotidianas”⁵ (MOITA LOPES, 2008, p. 309 – traducción de las autoras) en un flujo continuo, como si las ciudades estuvieran amalgamadas lingüística y socioculturalmente, convirtiéndose en un contexto singular. Así, aunque la vida institucional y burocrática se empeñe en separarlas e imponer una supuesta territorialidad definida, las lenguas y las culturas se entrelazan en una dinámica específica de fronteras. En ese sentido, tenemos la mirada puesta en cómo la escuela ha estado tratando con la configuración del espacio fronterizo en tiempos de un mundo desterritorializado.

Es a partir de eso que Menezes de Souza (2011) al pensar en Paulo Freire sostiene que es necesario desarrollar críticamente, en la/el estudiante, la percepción de que su mundo, su palabra, sus valores y sus significados no pueden ser disociados del propio lugar donde vive y de los significados originados en él. La diversidad debe ser vista por el profesor como un recurso y no como un defecto a corregir. En ese sentido, conviene llevar a cabo dinámicas políticas y educativas, pensando en contextos situados, como la frontera, destacando la ruptura de la dicotomización de la noción de lo correcto frente a lo incorrecto. En lugar de una condición de educación lingüística sustractiva, que borra la forma de hablar de la comunidad, es importante que haya un movimiento hacia una educación que valore el dinamismo y la pluralidad lingüística, respetando esta diversidad cultural que se manifiesta, entre tantas cosas, en la lengua.

La escuela debe demostrar su papel

5 Texto original: “reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (MOITA LOPES, 2008, p. 309)

transformador como agente de cambio que integra las especificidades de las prácticas lingüísticas presentes en estos espacios fronterizos y que exigen acciones sensibles y colaborativas de los países implicados

Conclusión

Las relaciones sociales y lingüísticas de estas comunidades también se evidencian en la identidad cultural que está, intrínsecamente, ligada a la experiencia fronteriza. De ese modo, es interesante pensar que ambas literaturas se constituyen en un tipo de resistencia a un patrón lingüístico o “uma espécie de desvio que combate o enrijecimento e o poderio do estereótipo. Uma luta tecida nas paragens da própria linguagem” (PINTO DE ALMEIDA, 2009, p. 93)⁶. Además de eso, vivifica las vivencias relacionales del cotidiano de las fronteras, en cuestión, tratando también de poetizar la infancia de un niño fronterizo imbricado en estas cuestiones relacionadas con la globalización y la migración, los repertorios sociales, políticos y económicos.

Por ello, es necesario que pensemos a través de una perspectiva translocal y translingüística, aunque los ambientes escolares son lugares para la producción y comprensión de conocimiento disciplinario, la escuela también debe ser vista como una posibilidad de transformación social (FREITAS, 2002). *La Pedagogía del Oprimido* (1987), de Paulo Freire, nos recuerda que existe la posibilidad de construir nuevas miradas para la formación de los docentes, ya no se piensa en la transmisión de conocimientos descontextualizados y elitistas, sino más bien una práctica de formación de sujetos críticos.

6 Traducción de las autoras: “un tipo de desviación que combate la rigidez y el poder del estereotipo. Una lucha tejida en las paradas del propio lenguaje.” (PINTO DE ALMEIDA, 2009, p. 93)

De igual forma, eso es lo que postula Surash Canagarajah (2013) cuando propone que nuestra orientación pedagógica, como docentes, debe ser el translenguaje, entendido como formas de prácticas comunicativas y no como variedades estables. En consecuencia, acercándose a los efectos de translocalidad del mundo posmoderno, que permean y construyen discursos cada vez más superdiversos, travestidos por cuestiones sociales, políticas, ideológicas, culturales y lingüísticas que se interconectan a la vida de las personas (TANZI NETO; OLIVEIRA, 2018).

En este ámbito, si pensamos una educación para la ciudadanía o para la conciencia democrática (DEI, 2013), en la que no se evidencien características de un funcionamiento autoritario y excluyente, que sirva contradictoriamente a la (re)producción de valores opresivos, incluso en el lenguaje, nos lleva a recordar el ensayo *O direito à literatura* (1989), de Antonio Candido. Según el crítico, la literatura se manifiesta universalmente a través del ser humano y, en todo momento, tiene una función y un papel humanizador:

La literatura ha sido un poderoso instrumento de instrucción y educación, entrando en los planes de estudio, proponiéndose a todos como equipamiento intelectual y afectivo. Los valores que la sociedad defiende, o los que considera perjudiciales, están presentes en las distintas manifestaciones de la ficción, la poesía y la acción dramática. La literatura confirma y niega, propone y denuncia, apoya y combate, dando la posibilidad de vivir los problemas dialécticamente. (CANDIDO, 1989, p. 113 – traducción de las autoras)⁷

7 Texto original: “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diver-

En conclusión, se infiere que el contacto con la diversidad de lenguas y culturas tenga que ir más allá de los muros de la escuela, pero es entre estos muros donde debe haber ruptura, reordenamiento cultural, identitario, social y lingüístico que vaya más allá de las fronteras visibles e invisibles, para mezclar, transformar, en definitiva, hacer lo necesario para establecer una lingüística de prácticas y contactos sociales (MOITA LOPES, 2013).

Referencias

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle Simón, Madrid: Capitán Swing, 2016.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços de Recordação: Formas e transformações da memória cultural**. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2011.
- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase.... In.: LAGARES, X.; BAGNO, M. (org.) **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 355-387, 2011.
- CAMBLONG, Ana María. Habitar la frontera. **de-Signis**, Argentina, v. 13, p. 125-133, 2009. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066732013> Acceso en: 4 out. 2022.
- CANAGARAJAH, Surash. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In.: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense**, 1989.
- CASANOVA, Pascale. **A República Mundial das Letras**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- CORRÊA, Jocielle; DORNELLES, Clara. Práticas de letramento em séries iniciais: um estudo em uma escola na fronteira Brasil/Uruguai. In: **Anais do VI SENALE (Seminário Nacional sobre**
sas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1989, p. 113)

Linguagem e Ensino). Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, 2010a.

DEI, George J. Sefa. Democratic education, thinking out differently. In.: ABDI, A. A.; CARR, P. R. (Orgs.). **Educating for Democratic Consciousness: counterhegemonic possibilities**. New York: Peter lang Publishing, 2013.

ETTE, Otmar. Pensar o futuro: a poética do movimento nos Estudos Transárea. Trad. Luiz Barros Montez. In.: **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 18/2. p. 192-209. mai-ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/J3ghvttStPsh-fYhScnnxtgm/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 sep 2022.

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

FREITAS, Hernandes Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, pp. 137-168, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbr-DFKLX7RjvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 14 sep 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed, Rio de Janeiro: SP&A, 2006.

IRALA, Valesca. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In.: FERNÁNDEZ, Ana Lourdes; MOZZILLO, Isabella; SCHNEIDER, Maria Nilse; CORTAZZO, Uruguay (Org.). **Línguas em contato: onde estão as fronteiras?** v. 1. Pelotas: Editora da UFPEL, pp. 214-234, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**. vol. 24, n. 2, pp. 309-340, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskT-wZ9QyBy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 sep 2022.

_____. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINTO DE ALMEIDA, L. Literatura e a experiência do escrever: algumas reflexões sobre a resistência no seio da linguagem. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 21, n. 28, p. 87-106, mayo 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1147>. Acesso em: 7 oct. 2022.

SEVERO, Fabián. **Noite no norte: Poemas em português**. Montevideo: Ediciones Del Rincón, 2010.

SOUZA, L. Menezes. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In.: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (orgs.) **Formação de professores de línguas – Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Pacto Editorial, pp. 128-140, 2011.

STURZA, Eliana Rosa. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNICAMP, Campinas, SP, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=55&lid=832. Acesso em: 17 sep. 2022.

_____. **A fronteira e a nação no séc. XVIII: os sentidos e os domínios**. Santa Maria: PPG-UFMS Editores, 2007 (Série Cogitare, v. 3).

TANZI NETO, A.; OLIVEIRA, G. C. de A. Translocalidade, Repertórios e Indexicalidade: Efeitos constitutivos do discurso contemporâneo em espaços digitais superdiversos. **Intercâmbio**, v. 38, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/40962> Acesso em: 26 sep. 2022.

Recebido em: 10/10/2022

Aprovado em: 31/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.