

Una autoetnografía de un profesor de español en Brasil: contribuciones de una pedagogía translínɡüe*

*An autoethnography of a
Spanish language teacher
in Brazil: contributions of a
translingual pedagogy*

Rafael Jefferson FERNANDES (CEFET-RJ/UFJF)
rafael.fernandes@cefet-rj.br

Recebido em: 20 de jan. de 2022.
Aceito em: 27 de fev. de 2022.

*Este artículo es un recorte de las discusiones que propongo en mi tesis de doctorado.

FERNANDES, Rafael Jefferson. Una autoetnografía de un profesor de español en Brasil: contribuciones de una pedagogía translínɡüe. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2394, p. 211-223, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12394.

Resumen: El objetivo de ese artículo es proponer interpretaciones sobre la vida social local. Para ello, se asumen los presupuestos de la autoetnografía, de la Lingüística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOÍTA LOPES, 2006) y de los estudios translínɡües (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; LI, 2014; FERNANDES; SALGADO, 2020), para realizarse una breve incursión en una escena de una clase de español en un grupo de primer año de educación media, en una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais. En ese movimiento de resucitar memorias, revivir vértigos y despertar fantasmas en la experiencia del narrarse y del decirse (CRISTÓVÃO, 2018), se defiende que las prácticas translínɡües, que emergen en una interacción local, forman parte de un proceso dinámico, autoral y dialógico. Desde esa perspectiva, se argumenta que asumir lentes translínɡües en la enseñanza del español en Brasil es imprescindible para que podamos salir de nuestra zona de confort y dejar de lado viejas creencias que reproducen, en el siglo XXI, injusticias sociales con determinados grupos. Igualmente, se argumenta que una pedagogía translínɡüe (GARCÍA, 2014) es un camino productivo

para la promoción de justicia social, ya que sus lentes implican reconocer, acomodar y negociar sentidos propios de repertorios idiosincráticos.

Palabras-clave: Lingüística Aplicada. Autoetnografía. Prácticas Translingües. Pedagogía Translingüe. *Portuñol*.

Abstract: The objective of this article is to propose interpretations of local social life. For this, the assumptions of self-ethnography, Applied Linguistics (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) and translingual studies (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; LI, 2014; FERNANDES; SALGADO, 2020) are assumed to make a brief incursion into a scene of a Spanish class in a group of first year of secondary education, in a public school in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais. In this movement of resuscitating memories, reliving dizziness, and awakening ghosts in the experience of narrating and saying oneself (CRISTÓVÃO, 2018), it is argued that translingual practices, which emerge through local interaction, are part of a dynamic, authorial and dialogical process. Thus, from this a perspective, it is argued that assuming translingual lenses in the teaching of Spanish in Brazil is essential so that we can get out of our comfort zone and put aside old beliefs that reproduce, in the 21st century, social injustices with groups. Likewise, it is argued that a translingual pedagogy (GARCÍA, 2014) is a productive path for the promotion of social justice, since its lenses imply recognizing, accommodating, and negotiating meanings typical of idiosyncratic repertoires.

Keywords: Applied Linguistics. Autoethnography. Translingual practices. Translingual pedagogy. *Portuñol*.

Por isso, toda vez que se suprime a marca de liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado a cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1967, p. 59)

I began to think, “Yes, I’m a chicana but that’s not all I am. Yes, I’m a woman but that’s not all I am. Yes, I’m a dyke but that doesn’t define all of me. Yes, I come from working class origins, but I’m no longer working class. Yes, I come from a mestizaje, but which parts of that mestizaje get privileged? Only the Spanish, not the Indian or black.” I started to think in terms of mestiza consciousness. What happens to people like me who are in between all of these different categories? What does that do to one’s concept of nationalism, of race, ethnicity, and even gender? I was trying to articulate and create a theory of a Borderlands existence. ... I had to, for myself, figure out some other term that would describe a more porous nationalism, opened up to other categories of identity. (ANZALDÚA, 1987, p. 17)

Deslenguadas. Somos los del español deficiente. We are your linguistic nightmare, your linguistic aberration, your linguistic *mestizaje*, the subject of your *burla*. Because we speak with tongues of fire we are culturally crucified. Racially, culturally, and linguistically *somos huérfanos* – we speak an orphan tongue. (ANZALDÚA, 1987, p. 18)

Primeras palabras

La propuesta de escribir este artículo surge en un momento muy relevante de mi¹ vida porque, desde del espectro académico y de la experiencia docente, tengo mucho que decir.

Así, primeramente, es importante destacar que las discusiones que propongo en este texto surgen a partir las inquietudes que he acumulado a lo largo de mi vida como profesor y como hablante de español en Brasil.

Tras años de trabajo en la educación básica brasileña, en 2018 ingresé al Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Juiz de Fora con el objetivo de buscar caminos posibles que de alguna forma me permitieran comprender mucho de lo que yo ya había vivido durante mi trayectoria laboral. Es por eso que las ideas que comparto aquí parten de mi experiencia personal y, por lo tanto, este trabajo asume un carácter autoetnográfico (JONES; ADAMS; ELLIS, 2013).

Hace algunos años empecé a contribuir con las discusiones en el ámbito del hispanismo brasileño, desarrollando, desde el prisma de la Lingüística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2010), tal como señalan Rampton (1995) y Fabrício (2006), saberes problematizadores que adoptan una postura crítica frente al lenguaje en la vida social.

Como bien lo apuntan Fernandes y Salgado (2020), en los últimos años, en Brasil, hemos observado un aumento considerable de estudios y de prácticas que desestabilizan y fracturan ideologías tradicionales hegemónicas cuyos principios están pautados en la lógica de la colonialidad². Entre las importantes discusiones que manejamos durante el foro sobre “Las múltiples perspectivas de la enseñanza de español en los Institutos Federales”, tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre las potencialidades de los estudios translíngües y de una pedagogía translíngüe para el área del hispanismo en Brasil.

Así, en las páginas siguientes, intentaré, según los presupuestos de la autoetnografía, de la Lingüística Aplicada como espacio de

¹ Como el sujeto que narra sus propias vivencias como profesor de español en Brasil, me permito hacer uso de la primera persona.

² La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2007, p. 93 apud MATOS; BOTELHO, 2020, p. 123).

“desaprendizaje”³ (FABRÍCIO, 2006) y de los estudios translíngües (GARCÍA, 2009; CANAGARAJAH, 2017; GARCÍA; LI, 2014; LI, 2018; FERNANDES; SALGADO, 2020), proponer interpretaciones sobre la vida social local. Para eso, me pongo en una posición de rescatar memorias, revivir vértigos y despertar fantasmas en la experiencia del narrarse, del decirse (CRISTÓVÃO, 2018).

En este punto, creo que es importante mencionar que mi objetivo no es realizar una densa discusión teórica, sino presentar una posible interpretación de la vida social local. Para llevar a cabo la propuesta de este artículo, primeramente, hago una incursión en los estudios autoetnográficos. En seguida, presento, de forma breve, los estudios translíngües y, entonces, en tercer lugar, elijo una escena de una clase de español en un grupo de primer año de educación media de una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais.

La autoetnografía

Como nos recuerda Cristóvão (2018), la autoetnografía nos conduce a vivencias particulares, a nuestra propia constitución como sujeto en el mundo, a los sentidos que nuestros cuerpos construyen socialmente y a lo que puede ser comprendido como lo que es personal e íntimo. De esta manera, el autor insiste que en las prácticas del decirse se revelan acciones potencialmente agentivas, pues el yo narrativo está autorizado interpretar los movimientos de la cultura dominante que restringen la libertad social.

Bajo ese ángulo, Jones, Adams y Ellis (2013) y Ellis (2004) destacan, magistralmente, que el papel del autoetnógrafo es conducir los lectores a una inmersión en sus propias vidas, en sus vivencias personales, en sus recorridos y en sus propias trayectorias sociohistóricas del yo, pero también del yo con otros. Es por eso que la autoetnografía, al mismo tiempo que potencializa la creación de espacios de encuentros de subjetividades, también permite que el lector produzca sus propias reflexiones, en una profunda inmersión en el sitio en que está inserido.

Encuentro, por lo tanto, en el hacer autoetnográfico el aliento para (re)vivir y compartir mis memorias y vértigos, pues, como nos alertan Ellis, Adams y Bochner (2011), las lentes de la autoetnografía reconocen y acomodan la subjetividad del investigador (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), emancipando al sujeto con respeto a su mirada sobre

³ En el original: Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”.

sus propias cuestiones (CRISTÓVÃO, 2018). Sobre ese pensamiento, Cristóvão (2018) interpreta que:

La autoetnografía emancipa al sujeto investigador en lo que se refiere al tratamiento de sus propias cuestiones, las más íntimas, las más personales. Temáticas tradicionales de la investigación social son dichas, narradas y etnografadas por los propios sujetos tejedores y la malla social, ahora enunciadores de si: yo-investigador-mujer; yo-investigador-favelado; yo-investigador-marica e investigador-yo mismo, en fin (CRISTÓVÃO, 2018, p. 266, traducción nuestra)⁴.

Libre, entonces, de los amarres de una lingüística pretenciosa y desconocedora de la vida social, me acerco al pensamiento de Cristóvão (2018), anteriormente presentado, por creer en un hacer investigación que esté conectado con los cuerpos agentes, movientes, que diseñan caminos y construyen historias que son, algunas veces, enmudecidas por las relaciones de poder que subalternan esos cuerpos. De esa manera, replico las palabras de Bochner (2013, p. 5) para asumir que la autoetnografía “es una respuesta a una crisis existencial – un deseo de hacer un trabajo significativo y de llevar una vida significativa⁵”.

En respuesta a mi crisis existencial, retomo a Cristóvão (2018) cuando afirma que con la autoetnografía:

Una voz que problematiza sus propias vivencias, que lleva a la tejedura textual sus episodios de vida, sus heridas, sus alegrías, sus dudas como individuo del mundo se emancipa. La autoetnografía incorpora semánticas que confieren parcialidad, implicación, posicionamiento y subjetividad al hacer epistemológico. Textos autoetnográficos poseen cuerpos explícitamente enunciados. Cuerpos de sujetas, de sujetos, de sujetos, de sujetxs, de yos-investigadores/as/xs participantes de un ambiente académico ahora ya más diverso. La academia ya no es la misma. El desvío está por ahí, ocupando espacios considerados de prestigio, discursivizando sus vidas, problematizando sus heridas y potencializando sus conquistas (CRISTÓVÃO, 2018, p. 268, traducción nuestra)⁶.

⁴ En el original: “A autoetnografia emancipa o sujeito pesquisador no que se refere ao tratamento de suas próprias questões, as mais íntimas, as mais pessoais. Temáticas tradicionais da pesquisa social são ditas, narradas e etnografadas pelos próprios sujeitos tecedores da malha social, agora enunciadores de si: eu-pesquisadora-mulher; eu-pesquisador-favelado; eu-pesquisador-bicha; e pesquisador-eu mesmo, enfim” (CRISTÓVÃO, 2018, p. 266)

⁵ En el original: It’s a response to an existential crisis – a desire to do meaningful work and lead a meaningful life.

⁶ En el original: “uma voz que problematiza as suas próprias vivências, que leva ao tecido do texto os seus episódios de vida, as suas feridas, as suas alegrias, as suas dúvidas enquanto indivíduo do mundo emancipa-se. A autoetnografia incorpora semânticas que dão parcialidade, implicação, posicionamento e subjetividade ao fazer epistemológico. Textos autoetnográficos possuem corpos enunciados explicitamente. Corpos de sujeitas, de sujeitos, de sujeitos, de sujeitxs, de eus-pesquisadores/as/xs participantes de um ambiente acadêmico agora já mais

Frente a lo expuesto en esas páginas y al enfocar la subjetividad, reverbero Ellis y Adams (2014) destacan que el término autoetnografía, diseñado primeramente por Karl Heider en los años de 1975, se aleja de la impersonalidad y de la objetividad que orientan las perspectivas positivistas para realizarse en las experiencias personales del investigador. Por esa razón, la autoetnografía constituye una práctica reflexiva e intimista, pues conduce la mirada del investigador autoetnógrafo para su contexto, estando siempre inmerso en una perspectiva sociocultural.

En este proceso de la ciencia de la experiencia, Kincheloe (2005, apud SILVA, 2011, p. 11) argumenta que “la autoetnografía se define en contradicción con el pensamiento binario estructuralista y cree que el trabajo académico puede ser, al mismo tiempo, teórico y práctico, analítico y emocional, real y ficcional, personal y social⁷”.

De esta manera, bajo ese entendimiento, yo roo los patrones epistemológicos y ontológicos con la intención de interpretar, subjetivamente, los diálogos y las acciones contingenciales de una escena de una clase de español en una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Los estudios translíngues

Para empezar esta breve incursión, creo que es necesario recuperar decir que las prácticas translíngues no son algo propiamente nuevo. Aunque estos métodos estén hoy ganando fuerza en el espacio académico brasileño, esa discusión tardó (¡mucho!) en llegar a Brasil y, sobre todo, a los estudios hispánicos. Así, una propuesta que busque discutir el fenómeno de las prácticas translíngues necesita, en primer lugar, asumir una óptica ideológica sobre el lenguaje⁸.

Tradicionalmente, de acuerdo con García y Li (2014) y Canagarajah (2013), la educación lingüística parte de una concepción de lengua referencialista, purista y territorializada, o sea, basada en la idea de un Estado-Nación. Tal concepción implica, como argumentan los

diverso. A academia já não é a mesma. O desvio está por aí, ocupando espaços tidos como de prestígio, discursivizando suas vidas, problematizando suas feridas e potencializando suas conquistas” (CRISTÓVÃO, 2018, p. 268).

⁷ En el original: “a autoetnografia se define em contradição ao pensamento binário estruturalista e acredita que o trabalho acadêmico pode ser, a um só tempo, teórico e prático, analítico e emocional, real e ficcional, pessoal e social”.

⁸ Sugiero la lectura de Blackledge (2005) para una discusión más densa sobre ideología lingüística.

autores, la simplificación de determinadas realidades sociolingüísticas y, por lo tanto, los conocimientos y las experiencias subjetivas, propias de cada repertorio lingüístico, son borradas, silenciadas, en pro de un modelo heterogéneo que instituye el monolingüismo⁹ como el patrón absoluto de verdad.

En este sentido, de acuerdo con García (2009), *translanguaging* es un fenómeno que refiere a las múltiples prácticas lingüísticas en las que sujetos bilingües se envuelven para que su mundo bilingüe tenga sentido. De esa manera, la autora argumenta que tal fenómeno consiste en seleccionar, en la contingencia de la interacción, diferentes recursos de los repertorios lingüísticos idiosincráticos. Desde ese punto de vista, García y Li (2014) sostienen que el fenómeno *translanguaging* no se refiere a dos lenguas separadas y, por eso, no debe ser comprendido como una mezcla o alternancia de códigos sino un fenómeno en el que nuevas prácticas hagan visibles la complejidad de las interacciones en las que personas con diferentes historias, identidades lingüísticas, negocien sentidos locales

Canagarajah (2013) contribuye con la discusión al proponer la idea de *prácticas translíngües*¹⁰, cuyos principios están basados en dos ideas claves: (i) la comunicación trasciende las lenguas y (ii) la comunicación envuelve diferentes recursos y aspectos ecológicos. En ese pensamiento, la competencia lingüística de los sujetos no está afianzada a las competencias distintas para cada una de las lenguas, sino a una multicompetencia que funciona simbióticamente para las diferentes lenguas que forman el repertorio lingüístico del hablante. En otras palabras, las lenguas están siempre en contacto y se influyen mutuamente. Por lo tanto, los significados no surgen de un conjunto compartido de normas gramaticales, sino a través de prácticas de negociaciones en interacciones locales.

El autor argumenta que la comunicación envuelve diversos recursos semióticos. Es decir, la lengua como estructura es solo uno de entre tantos otros recursos movilizados por los hablantes en las interacciones como, por ejemplo, íconos e imágenes, que son símbolos que operan juntos en la construcción de los sentidos locales.

⁹ De acuerdo con Canagarajah (2013), el paradigma monolingüe puede ser descrito a partir de seis ideas fundamentales: Lengua = Comunidad = Lugar; 1 lengua = 1 identidad; lengua como un sistema autónomo; lenguas como entidades puras y separadas una de las otras; el locus de la lengua como cognitivo, en vez del contexto social, o en vez de materia; comunicación basada en la gramática en vez de la práctica.

¹⁰ En en original: *translingual practice*.

De esta forma, de acuerdo con García y Li (2014), una pedagogía translíngüe tiene un poder transformador. Por un lado, validar las prácticas de nuestros estudiantes como legítimas y procesuales es una forma de promover la justicia social, ya que significa reconocer la heterogeneidad de los repertorios lingüísticos y la historia biográfica de cada persona. Por otro lado, hay que decir que una pedagogía translíngüe estimula a los estudiantes a ampliar y adaptar sus repertorios y sus prácticas en los diversos contextos sociolingüísticos, creando así espacios seguros para que puedan desarrollar sus identidades sociales.

Frente a lo expuesto, en los próximos párrafos, intentaré proponer algunas interpretaciones sobre prácticas locales, procesuales, dinámicas, propias del proceso de aprendizaje que, desde la perspectiva del monolingüismo, recibe de la denominación de *portuñol* y, por esa razón, es visto como algo improductivo e insuficiente, producto de una falta de conocimiento lingüístico.

Una autoetnografía: “Então, mãos a la massa”

En el 2018, año en que tuve mis primeras clases con un grupo de primer año de educación media, intenté establecer vínculos a través de actividades que nos hicieran reflexionar sobre lo que somos, lo que queremos y cómo los discursos sociales pueden orientar la forma en que nos comprendemos como sujetos sociales. Para eso, en un primer momento, trabajamos con un cortometraje español disponible en *YouTube* titulado “El viaje de Robles”. En seguida, en un segundo momento, trabajamos con un video¹¹ producido en Brasil, cuyo título era “Vaga para deficiente”.

La clase empezó, como siempre, con los saludos. Posteriormente, discutimos sobre el canal *YouTube* y su función en la sociedad. Inmediatamente, caminé en dirección a mi ordenador cuando un estudiante me preguntó¹²:

- Professor, como é que fala mão em espanhol?
- Mão?
- É. Mão de mão. (Levantou a mão)
- Se dice “mano”.
- Então, **manos a la massa** — dijo Felipe.

¹¹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TNtkzRQUTKM>.

¹² En este texto, por su propia vereda teórica, opté por mantener el diálogo original.

En ese momento titubeé por unos segundos. Mientras esperaban por el “play”, el grupo, quizá, no se había dado cuenta de la complejidad del habla del compañero. En un silencio absoluto, en mi mente habitaba un remolino. Miré al alumno fijamente. Él sonreía, tal vez ansioso por los videos. Sonreímos juntos. *Manos a la massa* — le contesté.

Mientras veían el primer vídeo, yo intentaba comprender aquella performatividad¹³ que me llamara tanto la atención. Lejos de las lentes que concebían las prácticas de mi estudiante como *errores*, yo contemplaba su movilización de recursos, lo cual me desafiaba. Su voz, perturbadora de las expectativas sedimentadas por el monolingüismo, hacía emerger reorganizaciones simbólicas que desestabilizaban tanto las lenguas nombradas, el portugués y el español, como una concepción de lengua forjada en ámago de ideología lingüística modernista (MOITA LOPES, 2006).

Desde de la perspectiva de los estudios translíngües, sus prácticas de lenguaje en una interacción local que, en un principio, pueden ser tachadas de *portuñol*, disparan sentidos que desmantelan, como nos señala Canagarajah (2013), la idea de estabilidad e inmovilidad de lo que se convencionalizó denominar lengua. De esta forma, las imbricaciones de los recursos que corporifican su repertorio dan vida a nuevos recursos, prácticas autorales que, en un primer momento, solo parecen hacer sentido y solo pueden ser significadas en aquella realidad dialógica.

Bajo el eje de lo que discute Canagarajah (2013), las prácticas desempeñadas por el estudiante engendran una premisa elemental de la comunicación bilingüe¹⁴ cotidianamente disipada por las ideologías monolingües: el hecho de que la comunicación no emerge de los códigos compartidos, que preceden a la existencia del hablante, sino de las prácticas de negociaciones locales.

Bajo ese prisma, para dar vida a sus prácticas de lenguaje, i.e, sus prácticas translíngües — *manos a la massa*—, el estudiante invoca recursos de las lenguas nombradas, el portugués y el español,

¹³ La idea de performatividad en este trabajo asume las voces de Borba (2014), es decir, el lenguaje no es un medio o un instrumento externo en el que se presenta un yo y se asume un reflejo del mismo. Más bien, ella constituye ese yo.

¹⁴ Desde mi punto de vista, el bilingüe no es un sujeto doble monolingüe, sino un sujeto dueño de sus propias *performances* y de sus experiencias de vida. Es en este sujeto que ocurren los contactos lingüísticos, los contactos de los repertorios y no en las dichas zonas de contacto (espacios físicos, como el aula, por ejemplo).

para presentar sus propios recursos, permitiéndole actuar y participar de las actividades en el aula. A través de estos recursos, el estudiante proyecta su potencial hablante, yo, el profesor, en un pacto que me invita a legitimar sus prácticas, su identidad bilingüe.

En relación con esa discusión, comprender sus prácticas translíngües desde la mirada del monolingüismo, bajo la idea de *portuñol*, implica un silenciamiento de ese cuerpo que, transponiendo las murallas de la normatividad lingüística, produce sentidos que no pueden ser comprendidos por una concepción referencialista.

Las dimensiones performativas y simbólicas de sus prácticas constituyen un conjunto complejo de incorporaciones y asimilaciones situadas que corporifican lo que Busch (2015) denomina *Spracherleben*. Sus materialidades, lo que nos queda evidente, están atravesadas por trayectorias biográficas complejas cuyos recursos lingüísticos son movilizados y, dinámicamente, combinados y remodelados, permitiendo su autorepresentación en él y por el lenguaje. En otras palabras, además de movilizar recursos lingüísticos estructurales, el estudiante también moviliza valores y experiencias, asumiendo, por lo tanto, posicionamientos en el aula. De esa manera, sus prácticas trilingües, que operan en una lógica *trans-sistemas*, significan recursos en movimiento, forjando en la inversión monolingüe significados que no preexisten a los movimientos de agencia de los hablantes.

Lejos, pues, de la racionalidad binaria de lo que es *correcto* y de lo que es un *error*, propia de un pensamiento ortodoxo, silenciador, colonialista, desconocedor de la movilidad y de la vida social, las prácticas translíngües del estudiante cuestionan, como nos recuerdan García y Li (2014), premisas fundamentales del pensamiento monolingüe, o sea, la idea de que el hablante bilingüe es, en realidad, dos monolingües.

Con respecto a lo que he discutido anteriormente, argumento que es a través de sus prácticas translíngües que el estudiante se mueve entre los recursos para transbordar sus sentimientos, sus expectativas, sedimentados en la intersubjetividad. En otras palabras, ese fenómeno inaugura nuevas vidas, indexicalidades que fisuran significados estáticos, en un hacer performativo continuo, relevando la negociabilidad, la dinamicidad y la imprevisibilidad del mundo social local.

Desde la perspectiva docente, defiendo que los movimientos realizados por mi estudiante están localizados en un espacio tiempo y, por eso, encharcados por las dinámicas políticas, históricas y culturales que lo constituyen como sujeto, como hablante. Es en este movimiento

de cambios simbólicos que negociamos nuestros recursos, nuestros sentidos. Las prácticas del estudiante no solo emergen de las estructuras lingüísticas, sino que marcan la existencia de un repertorio complejo, el cual transita en diversos dominios sociales, refutando así la idea de inmovilidad.

Las contribuciones de una Pedagogía Translínɡüe y de la autoetnografía para la enseñanza del español en Brasil

En este breve texto mi objetivo fue presentar una escena de una clase de español en un grupo del primero año de educación media, de una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais, desde la perspectiva de los estudios translínɡües. Para ello, realicé una tímida incursión autoetnográfica.

En primer lugar, creo que la autoetnografía, como una ciencia de la experiencia, es una potente herramienta para que el profesor/investigador pueda narrar y reflexionar sobre su práctica, su contexto y su constitución como sujeto social.

En segundo lugar, desde de mi perspectiva docente, defiendo que una pedagogía translínɡüe (GARCÍA; LI, 2014) es un camino productivo, ya que su enfoque implica acomodar y negociar los sentidos; las prácticas translínɡües de los estudiantes. Eso significa, por consiguiente, crear espacios más seguros y productivos para el aprendizaje. Asimismo, si defendemos una sociedad más justa, comprender que las prácticas translínɡües forman parte de un proceso local, dinámico, autoral y dialógico es imprescindible para salir de nuestra zona de confort y dejar de lado viejas creencias que reproducen, en el siglo XXI, injusticias sociales con determinados grupos.

La escena que elegí para este texto marca, indeleblemente, mi proceso de formación docente y de construcción personal. De la misma forma, traduce, obviamente, las ideologías lingüísticas que balizan mis clases y mi vida. Por eso, me gustaría poner en relieve que, en mi narrativa, las prácticas translínɡües, denominadas por algunos como *portuñol*, forman parte de un proceso autoral, creativo y propio de un repertorio idiosincrático de sujetos que se mueven entre recursos, entre ellos las lenguas.

Bajo las premisas de una pedagogía translingüe, en un mundo en el que la opresión apaga los cuerpos y cierra las voces, la lente de represión y de la punición, del silenciamiento, cede lugar a una práctica

acogedora del decirse, de contar, leer y participar del mundo. Por lo tanto, reconocer esos aspectos es esencial para la promoción de una práctica educativa libertadora (FREIRE, 1967).

Finalmente, creo en el potencial de este trabajo para que otros, otras y otros pueden compartir, relevar sus historias en la búsqueda por una sociedad más justa y, así, conceder la libertad del decir para aquellos que, por algunos, son normalmente callados.

Referencias

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BOCHNER, A. P. Putting meanings into motion: sutoethnography's existential calling. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 43, p. 441-474, 2014.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* — The lived experience of language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 38, n. 3, 2015.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. New York/London: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Oxford, p. 1-25, 2017.

RISTÓVÃO, L. S. G. Dizer-se. Narrar-se. Autetnografar-se. **Veredas Temática**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 264-270, 2018.

ELLIS, C. **The ethnographic: a methodological novel about autoethnography**. New York: Altamira Press, 2004.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 12, n. 1, jan. 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNANDES, R. J.; SALGADO, A. C. P. Performances linguísticas de sujeitos translíngues e aprendizagem de espanhol. **Revista X**, [s.l.], v. 15, n. 1, maio.

2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69971>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GARCÍA, O.; LI, W. **Translanguaging**: language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, n. 2, abr. 2018.

MATOS, D. C. V. da S.; BOTELHO, G. R. Isso vai dar samba: a perspectiva afrogênica e decolonial pela Linguística Aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 21, n. 1, 120-137, 2020.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. New York: Routledge, 2010.

RAMPTON, B. Politics and Change in Research in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 16, n. 2, p. 233-256, 1995.

SILVA, R. B. da. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.