

TRANSLINGUAR DE FRONTEIRA: O FALAR E O ENSINAR DE SUJEITOS ENTRE-LÍNGUAS DO BRASIL E DA VENEZUELA

Translanguaging at the border: the speaking and teaching of “in-between language” individuals from Brazil and Venezuela

Ana Maria Vieira MONTEIRO (UFJF)¹
Ana Claudia Peters SALGADO (UFJF)²

RESUMO

Em 2017, provavelmente em consequência da alta inflação e perseguição política na Venezuela, cresceu consideravelmente o número de imigrantes desse país que buscaram refúgio no Brasil e se estabeleceram em Roraima, estado fronteiro. Com a imigração, é realçado o portunhol, fenômeno linguístico típico das fronteiras do Brasil, por vezes tratado como deficiência da competência linguística de seus falantes. No entanto, a seguir buscamos tratar outras facetas do fenômeno, que passam tanto pela desmistificação do quase-falante quanto pela constituição do falar de sujeitos entre línguas e culturas. Para compor esse cenário, escolhemos recortes da pesquisa de campo de Pereira (2012), sobre o ensino de português e espanhol em escolas de Pacaraima, na fronteira com a Venezuela, e uma reportagem da Rede Globo, exibida em novembro de 2017, sobre o portunhol e o bilinguismo nas escolas de Boa Vista, capital de Roraima. Em seguida, são feitas observações sobre o multilinguismo para, enfim, situar o ambiente linguístico de fronteira em uma possível proposta translíngue de ensino.

Palavras-Chave: Portunhol, Refugiados, Multilinguismo, Translíngua

ABSTRACT

In 2017, probably as a result of high inflation and political persecution in Venezuela, the number of immigrants from that country who sought refuge in Brazil increased considerably. For their majority, the settling is Roraima, a border state. As a consequence of immigration, it has been increased the perception of portunhol, a typical linguistic phenomenon at Brazilian borders, sometimes treated as a deficiency in the linguistic competence of its speakers. However, in the following we present other facets of the phenomenon, which permeate both the demystification of the quasi-speaker and the speaking constitution of “in-between language and culture” individuals. To compose this scenario, we chose extracts from Pereira's field research (2012) on the teaching of Portuguese and Spanish in schools in Pacaraima, on the border with Venezuela, and a Globo television report, broadcasted in November 2017, on portunhol and bilingualism in the schools of Boa Vista, capital of Roraima. Subsequently, observations are made on multilingualism, in order to situate the linguistic border environment in a possible translanguaging teaching proposal.

Keywords: Portunhol, Refugees, Multilingualism, Translanguage

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Departamento de Pós-Graduação em Linguística; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4494-9774>; anamvmonteiro@gmail.com

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Departamento de Pós-Graduação em Linguística; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9768-2914>; ana.peters@ufjf.edu.br

1. Introdução

A situação política e econômica na Venezuela governada pelo presidente Nicolás Maduro, batizada pela mídia de crise na Venezuela, colocou o Brasil mais uma vez na rota de outra crise que vem sendo acompanhada pelos veículos de comunicação, desde 2015: a dos refugiados. Em 2016, o Brasil registrou um aumento de 307% de pedidos de refúgio oriundos de venezuelanos, em relação ao ano anterior, de acordo com um levantamento realizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Em meados de 2017, a contabilidade dos pedidos em tramitação, divulgada pelo Ministério da Justiça do Brasil, estava próxima de 13 mil solicitações, o que configura aumento de 12% em relação ao ano anterior, mas o número de imigrantes venezuelanos em situação irregular, compilado pela mídia, girava em torno de 30 mil só no estado de Roraima, fronteira com a Venezuela. A capital, Boa Vista, com cerca de 332 mil habitantes, e a cidade fronteiriça de Pacaraima, com cerca de apenas 12.300 habitantes (dados do Censo Demográfico 2017 – IBGE), têm feito manchetes sobre o fenômeno migratório de 2017 que, não raro, é intitulado de invasão venezuelana.

Juntamente com essa percepção do fenômeno nas duas localidades, são veiculados textos e imagens sobre as condições de precariedade dos recém-chegados, que dizem ter no país de origem uma situação ainda pior. Faltam alimentos, remédios e moradias. O cenário linguístico que compõe as ruas, o comércio, os hospitais³ e as escolas formam o contexto no qual procuramos problematizar o portunhol, às vezes escrito entre aspas, em relação à sua percepção por sujeitos em convivência na região multilíngue da fronteira entre Brasil e Venezuela. Essas muitas vozes, dos habitantes das cidades brasileiras evidenciadas aqui e dos imigrantes oficiais ou clandestinos, são o resultado de pesquisas de campo utilizadas como referência (BRAZ, 2010; PEREIRA, 2012) uma vez que seus realizadores trazem perspectivas que vão de encontro às políticas educacionais da região, o que será tratado a partir de um recorte nosso nas duas últimas seções deste artigo.

O portunhol encontra-se em duas categorizações linguísticas convencionais, as quais não deixam de ser desafiadas pela subjetividade de seus falantes. A primeira diz respeito a uma mistura utilizada por moradores de cidades fronteiriças entre os países de fala lusófona e hispânica (ibéricas ou sul-americanas), quando a comunicação oral imediata se faz necessária entre esses falantes⁴. Indo um pouco mais além daquilo que se dá a ver na superfície, há uma segunda definição, que não necessariamente elimina a primeira, que alguns linguistas chamam de interlíngua, ou seja, uma aquisição intermediária da língua que o aprendiz se propõe a falar. O fato é que nenhuma das duas definições leva em conta o fato de o portunhol existir desde os tempos da colonização do Brasil em suas fronteiras, e que muitos moradores dessas

³ Segundo a Human Rights Watch, o Hospital Geral de Roraima atendeu, em média, 300 venezuelanos por dia, em fevereiro de 2017. Fonte: Venezuela: Crise Humanitária Alastra-se para o Brasil. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2017/04/18/302397>>. Acesso em 14. Jan. 2018.

⁴ Definição adaptada da Enciclopédia de Línguas no Brasil. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/elb/americanas/portunhol.html>>. Acesso em 14 jan. 2018.

regiões sempre estiveram em contato com os dois lados, seja a trabalho ou por relações afetivas, o que elevaria o *status* do portunhol à língua de existir entre Estados, parte fundamental da formação subjetiva de seus falantes. Zilles (1994) considera que existam cidadãos fronteiriços monolíngues em portunhol, embora associe o fenômeno à condição de pobreza e de analfabetismo dos mesmos. Tal visão, que consideramos reducionista, pode ser desafiada por uma concepção de sujeito que o retira da condição de quase falante, de uma ou outra língua, e o coloca no entre-línguas, “isto é, numa relação estreita entre as línguas, onde sua subjetividade é construída” (PEREIRA, 2012, p. 43).

Sobre esse assunto, deixamos ressonar as palavras do poeta uruguaio Fabián Severo, que escreve livros em portunhol e diz ser esta sua língua materna, pois dela seriam os sons com os quais teve contato nos primeiros anos de sua vida. Sobre a ambiguidade do portunhol e a falta de uma gramática que o formalize, Severo disse em entrevista:

escrever na minha língua materna apresenta muitos desafios, porque ao não ter uma norma, devo criar meu caminho. Na minha língua materna, tenho a liberdade que preciso para criar. Eu traço os caminhos. Quando eu me lembro, quando sinto, quando penso, eu faço isso em portuñol. Então, faço uma tentativa de colocar no papel esses sons e silêncios que eu ouço na minha cabeça, e lá eu experimento com a minha versão escrita do portuñol. Trabalho com a musicalidade e o significado das palavras, vou combinando-as para adquirirem o tom de acordo com o tema e para que o texto seja verídico. Portuñol me dá muita musicalidade, mas o espanhol e o português me dão uma variedade de léxico. O trabalho do escritor é combinar palavras, encontrar as palavras que nasceram para viver juntas. (FABIÁN SEVERO em REVISTA LETRAS RARAS, 2015)⁵.

Com o portunhol vem uma concepção de sujeito(s), ora com ênfase em sua competência linguística ora como o indivíduo descrito por Severo, que é um falante como qualquer outro, uma vez que “o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das línguas. Pode reter em seu seio palavras, locuções, fragmentos inteiros de discursos tomados de uma língua da infância que em seguida tornou-se estrangeira. O inconsciente não é nacionalista nem xenófobo” (MELMAN, 1992, p. 16).

Entretanto, mais do que advogar a favor do portunhol sobre qualquer coisa que ele possa ser, o trabalho que se desenvolve a partir daqui segue na direção de conceitos que fazem parte da percepção do portunhol como um fenômeno da fronteira entre Brasil e Venezuela e do ensino de português e espanhol na região.

2. Multilinguismo x bilinguismo e a situação de fronteira

⁵ Escribir en mi lengua materna presenta muchos desafíos, porque al no tener una norma, debo crear mi camino. En mi lengua materna tengo la libertad que necesito para crear. Los caminos los trazo yo. Cuando recuerdo, cuando siento, cuando pienso, lo hago en portuñol. Luego, hago un intento por pasar al papel esos sonidos y silencios que escucho en mi cabeza, y allí experimento con mi versión escrita del portuñol. Trabajo sobre la musicalidad y el significado de las palabras, las voy combinando para que adquieran el tono acorde a la temática para que el texto resulte verosímil. El portuñol me brinda mucha musicalidad pero el español y el portugués me brindan variedad de léxico. El trabajo del escritor es combinar palabras, encontrar las palabras que nacieron para vivir juntas. (Tradução das autoras, pois a edição original não conta com tradução para o português).

A cidade de Santa Elena, no lado Venezuelano da fronteira, foi fundada em 1923, no auge da exploração diamantífera da região. De acordo com o Censo venezuelano de 2006, sua população era de 29.795 habitantes, dentre os quais contabilizávamos brasileiros, chineses, japoneses e etnias indígenas⁶. Se unirmos as populações de Pacaraima e Santa Helena, de acordo com seus respectivos censos, haveria pouco mais de 40 mil pessoas de diversas nacionalidades e etnias compondo o cenário multilíngue.

Na dissertação de Pereira (2012), a autora pesquisou a maneira como se dá o ensino de línguas em Pacaraima, realizando parte de sua coleta de dados nessa cidade, em uma escola da rede pública que se denomina bilíngue. Segundo suas observações, os alunos são “tratados como falantes de uma suposta língua homogênea, a língua portuguesa” (PEREIRA, 2012, p. 16). Ainda, quando se ensina o espanhol, trata-se da variedade peninsular, distante da variação materna do alunado, fato que remete à identificação dos sujeitos quanto ao seu pertencimento aos falantes de língua espanhola ou castelhana. É o que explica Pereira (2012), com base na percepção de seus entrevistados brasileiros para sua dissertação. Segundo esses, o que se fala em Santa Elena é o castelhano, o que afirmam a partir do conhecimento que têm da variante do espanhol ensinada na escola, o espanhol da Espanha. Tal expressão se faz relevante não somente pelo fato de se tratar da norma culta da língua, a única levada em consideração nesse contexto escolar, como pela percepção de que na Espanha há somente um espanhol, dando margem à consolidação da falácia das línguas homogêneas. Ainda nesse cenário, tal percepção leva a práticas excludentes.

Como a atividade é de tradução os alunos a realizam usando a variedade que dominam, que conheceram ali em Santa Elena, que vivenciam, que usam para interagir com seus vizinhos hispano-falantes, mas que não parece ser suficiente para a professora quando há uma distinção da forma lexical usada por ela. A postura da professora representa, infelizmente, uma forma de se pensar sobre a língua reduzida à oposição binária variedade de prestígio/ variedade sem prestígio, língua correta/ língua errada, língua culta/ língua popular [...]. (PEREIRA, 2012, p. 107).

É nesse primeiro contraste, entre a situação real dos habitantes de fronteira e a educação escolar brasileira, que é preciso fazer uma diferenciação de conceitos que subjazem a própria noção de língua e as consequências para o seu ensino. O bilinguismo praticado pela escola claramente deixa de refletir a diversidade cultural dos povos da fronteira entre Brasil e Venezuela, e mais do que isso, sucumbe as diversas variações do português e do espanhol à ideia de língua homogênea, imaginária e institucional. Como consequência subliminar está a negação, dentro do projeto escolar, de um espaço de enunciação que é próprio da história do lugar, do modo de distribuição de seus falantes entre as línguas, que é sempre política (GUIMARÃES, 2005).

Nesse espaço de enunciação estão em funcionamento o português, língua oficial, da burocracia do Estado, e materna da grande maioria dos brasileiros (embora seja para todos os cidadãos, a língua nacional,

⁶ Em uma reportagem da Rádio Senado, de agosto de 2017, menciona-se o número de 400 venezuelanos da etnia warao vivendo em um ginásio cedido pelo governo em Boa Vista. Ainda segundo a matéria, muitos não falavam português ou espanhol. Fonte: Migração da Venezuela para o Brasil é tema de reportagem da Rádio Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/08/10/migracao-da-venezuela-para-o-brasil-e-tema-de-reportagem-da-radio-senado>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

fruto da ideologia uma nação, uma língua), assim como línguas indígenas, de imigração e oportunhol. Desse modo, “essas línguas, ao funcionarem nesse espaço específico, se modificam em virtude das relações particulares que têm, em virtude da relação de seus falantes uns com os outros” (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

A partir dessas perspectivas introdutórias, que colocam em xeque o discurso de homogeneidade linguística, é possível avançar para outros conceitos que se relacionam às práticas de ensino exemplificadas acima. A história do bilinguismo, como conceito, tem uma longa trajetória na Linguística, não sendo aqui o caso de apresentá-la⁷, mas de colocar sua principal noção em contraste com outro conceito, o multilinguismo. De maneira bastante sucinta, o bilinguismo reforça a ideia das línguas como conjuntos bem delimitados de gramática e léxico que podem ser adquiridos como sistemas ou pacote de dados (L1, L2...), sem levar em conta as influências de umas sobre as outras como fato fundamental da história das línguas. Considerando-se o falante, o termo bilíngue pode levar em conta graus de bilinguismo, uma vez que, dificilmente, alguém será completamente monolíngue, tendo em vista a circulação sem fronteiras da informação em tempos de alta conectividade (BASSANI, 2015). Sendo assim, levada ao extremo, outra hipótese, ainda mais radical, descartaria o termo bilinguismo por completo para dar lugar ao multilinguismo.

Para ilustrar ainda mais as questões educacionais de fronteira, passamos agora a uma reportagem do dia 21 de novembro de 2017, veiculada em rede nacional, que tem como pauta a utilização doportunhol no comércio de Boa Vista e as consequências da imigração venezuelana para o currículo escolar do município⁸. Ao abordar os entrevistados, a ênfase é na competência dos mesmos em uma ou outra língua, como diz a narração em *off*: “Jesus é um dos 16 mil venezuelanos que pediram refúgio em Roraima em menos de dois anos. Na feira o desafio é falar outra língua para vender artesanato. Ele confessa que é difícil, mas vai levando e entendendo um pouquinho”. No vídeo que descreve essa cena, Jesus está com uma cesta de colheres de madeira, percorrendo uma feira de rua em Boa Vista.

Ao focar na sua dificuldade de aprender o português, perde-se o escopo maior de uma parte do fenômeno dos imigrantes venezuelanos em Boa Vista, do qual o entrevistado, Jesus, faz parte. O comércio na fronteira entre Brasil e Venezuela, como apontado por Amorim (2007) e Braz (2010), é um grande espaço de proliferação do multilinguismo e faz parte da estratégia de vendedores e compradores para se fazerem entender. Na mesma reportagem, outro venezuelano, em sua barraca de frutas, anuncia seus produtos aos transeuntes: “*plátano, la piña, el aguacate. Aprovechen, um bom precio para vocês*”. Ainda que o venezuelano esteja vendendo para um público, em sua maioria, brasileiro, ele sabe que a língua não

⁷ Um bom resumo desse assunto é feito por ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: interseções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *ReVEL*. 6.11, p. 1-28, 2008.

⁸ Essa reportagem foi escolhida por ter sido a única, no período entre janeiro de 2017 a janeiro de 2018, a reconhecer oportunhol como língua de fronteira em amplo uso e as consequências disso para a educação bilíngue da região. A pesquisa foi feita inserindo no campo de busca do Google os termos oportunhol, Brasil e Venezuela, utilizando-se o filtro que seleciona apenas textos classificados como notícias. A reportagem, com transcrição e vídeo está disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/11/imigracao-de-venezuelanos-em-boa-vista-causa-expansao-do-portunhol.html>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

é, necessariamente, um empecilho, especialmente quando outros recursos semióticos estão envolvidos, como as próprias frutas que ele dispõe diante de si.

Na continuação da reportagem, o cenário é uma escola pública de Boa Vista, no que parece ser os primeiros anos do ensino fundamental. Uma vez reconhecida a condição de refugiado, o Brasil permite que os imigrantes matriculem seus filhos em escolas públicas. A narração em *off* da matéria diz que, em 2017, quase mil alunos venezuelanos foram matriculados nas escolas de Boa Vista. As imagens são de um mural onde se encontram as palavras “bem-vindos” e sua tradução, *bienvenidos*. Na sequência, a repórter entrevista uma aluna venezuelana, que aparenta estar no ciclo da alfabetização, que diz sobre a comida da merenda: “é sopa de *frijol*”. A repórter insiste: “*Frijol* é sopa de feijão?”; mas, novamente, a menina faz sua opção: “de *frijol*”. A voz da repórter, agora em *off*, diz: “Para não deixar dúvidas, o cardápio agora tem tradução”.

Aqui, ainda que seja apenas uma hipótese, pode ser entendida a mensagem de que na escola se fala uma língua **ou** outra, aliado ao fato de a última sequência da reportagem mostrar o esforço de professores e funcionários em adquirirem o espanhol: “De manhã, a Tatiana Moura é secretária da escola. À noite é professora voluntária de espanhol. Ela viu que precisava ajudar.” Esse pequeno recorte também se conecta ao que foi dito acima sobre o espaço de enunciação, que ali, na escola, é regimentado. Ainda que seus alunos utilizem o portunhol, sua grade contempla o português como única língua a ser aprendida⁹.

3. Translândia como proposta de ensino

Tendo em vista os conceitos e as situações acima, cabe, por último, tentar formular uma alternativa que contemple a realidade linguística da região de fronteira, ao levar para a sala de aula as questões que perpassam o espanhol, o português e o portunhol, bem como as variações dos dois primeiros e a literatura do segundo. Tal perspectiva seria um contraponto ao modelo ainda hegemônico de ensino, com base em padrões cognitivos e comportamentais da aprendizagem, já há muito rejeitado por estudiosos do processo de alfabetização dos anos 1980¹⁰, que trouxeram à tona questões como as “experiências de aprendizagem das pessoas em relação às suas práticas comunicativas sociais, culturais, políticas e econômicas, bem como locais” (LAMSAL, 2014, p. 23, tradução nossa)¹¹.

Se tomada como válida essa concepção de ensino e aprendizagem, ainda que o currículo de escolas de fronteira contemple um bilinguismo que não representa as realidades linguísticas de seus alunos, é possível partir do material existente e ir além do contexto escolar e incentivar as pessoas a entrarem em

⁹ Há a menção, nessa reportagem, sobre a contratação de professores de espanhol para que a língua integre o currículo escolar do ensino básico em 2018.

¹⁰ Um exemplo é a diferença apontada por Street (1984) entre modelos autônomos e ideológicos de alfabetização. O primeiro desvincula a prática da subjetividade e generaliza concepções sobre o que seja (ou deveria ser), a alfabetização, tendo fim em si mesma. Já o modelo ideológico levaria em conta as práticas sociais que estão subjacentes à práticas de leitura e escrita.

¹¹ [They conceptualize literacy practices not in terms of universal and autonomous skills of reading and writing based on cognitive and behavioral patterns of learning] but on people’s experiences of learning in relation to their social, cultural, political, and economic as well as local communicative practices. (LAMSAL, 2014, p. 23)

contato com o saber de onde parte sua fala, ou seja, sua geopolítica e os contextos familiar e sociocultural. Isso permitiria aos alunos desenvolverem um pensamento crítico entre o conteúdo escolar e a realidade linguística da região, perceber a utilidade tanto do ensino formal quanto do aprendizado cotidiano, utilizando-os como ferramentas de transformação social. Para as crianças venezuelanas em Roraima, ou para qualquer outro imigrante que seja escolarizado em situação semelhante, sua alfabetização significaria empoderamento mediante a um “conjunto oposto de símbolos e práticas coercivas usadas pelas instituições dominantes ou um regime para suprimir as comunidades marginalizadas e seus valores” (LAMSAL, 2014, p. 29, tradução nossa)¹².

Em meio a essa construção teórica, que aponta para fazeres em acordo com o ambiente sociopolítico-cultural dos aprendizes, encontra-se a questão do método. Ainda que cada realidade solicitará dos educadores uma porção de sensibilidade e criatividade, na literatura a respeito de práticas desafiadoras dos métodos tradicionais de ensino de línguas estão as abordagens adequadas ao conceito *translanguaging*. Tendo sido traduzido para o português como *translinguar*, esse conceito pressupõe que para falantes de mais de uma língua, as línguas são parte de um repertório que é acessado com o propósito de se comunicarem; línguas não são unidades discretas e separadas, mas formam um sistema integrado para esses falantes¹³ (CANAGARAJAH, 2011, p. 1, tradução nossa). A consequência de se aceitar essa condição do falante como algo favorável à aprendizagem, e não concorrente desta, abre uma opção ainda pouco explorada nas metodologias. Esta rejeitaria o modelo tradicional e monolíngue de aprendizagem de línguas e a falsa suposição de que o nível de competência linguística deva se basear no falante nativo que, por sua vez, mesmo se existisse, estaria sempre em transformação (LAMSAL, 2014). O *translinguar*, então, incentiva os aprendizes a reconhecer, em sua própria cultura, pontos fortes que lhe dão base para negociar com o outro, que difere de si linguística e culturalmente.

Apesar de muitas vezes o discurso acadêmico ser autoritário, deve-se admitir que nuances do que dissemos acima existem e sempre surgirão, em menor ou maior grau, em sala de aula. Um exemplo é o próprio fato do reconhecimento, nas escolas de Roraima, da necessidade de incluir o espanhol no currículo do ensino fundamental. Mesmo que esse espanhol provavelmente não reflita por completo a língua falada nas ruas, já será possível um intercâmbio cultural e linguístico maior no ambiente escolar. Por exemplo, com sensibilidade suficiente do professor para contrapor a língua aprendida à língua praticada, pode-se chegar à conclusão de que todo idioma experimenta influências e resistências, e é nesse caminho que se constrói a identidade do falante. Práticas orais e escritas das variantes do espanhol ou do português estariam, assim, imbuídas na ideia de prática *translíngue*, um repertório linguístico que, para o falante, coloca as línguas em movimento, sem distinguir quando começa uma e termina a outra. É um sistema

¹² No original: Being literate in this sense also means being able to respond] to the opposite set of symbols and coercive practices used by the dominant institutions or a regime to suppress the marginalized communities and their values. (LAMSAL, 2014, p. 29)

¹³ No original: A neologism, it has come to stand for assumptions such as the following: that, for multilinguals, languages are part of a repertoire that is accessed for their communicative purposes; languages are not discrete and separated, but form an integrated system for them. (CANAGARAJAH, 2011, p. 1)

interno e holístico, no qual separações seriam arbitrárias e de pouca utilidade. Há duas ou mais línguas apenas para o observador externo, mas para o falante, trata-se de um só sistema.

Ainda, para Canagarajah (2006), em vez de se concentrar na correção, devemos perceber o que se convencionou a chamar de erro como uma negociação ativa do aluno e exploração de escolhas e possibilidades. Dessa forma, tendências multilíngues e translíngues de ensino são capazes de transformar meros receptores de conteúdo em aprendizes agentes do fazer linguístico.

4. Considerações finais

Tendo em vista que o translínguar é um movimento, digamos, do inconsciente do falante multilíngue, parte constituinte da identidade do sujeito que transita entre línguas para construir significado, volta-se aqui ao portunhol como legítima manifestação que não é apenas produto de uma interação temporária, mas de uma forma de existir, entre-fronteiras, entre-línguas, já melhor descrito pelos poetas¹⁴ do que por linguistas.

Um projeto de prática translíngue, tanto para o desenvolvimento das práticas de alfabetização entre refugiados quanto para todo indivíduo entre-línguas, parece encontrar maneiras de lidar mais apropriadamente com as questões envolvendo cultura, identidade e escolhas de linguagem. Enquanto as escolas avaliam o conhecimento linguístico de seus alunos a partir da perspectiva monolíngue, cidadãos multilíngues sairão em desvantagem, pois sua diferença cultural será vista como deficiência.

Além da demanda por alimento, atendimento médico e educação, os venezuelanos no Brasil enfrentam outros problemas. Segundo dados da ACNUR, os imigrantes muitas vezes estão sem documentação, sofrem violência sexual e de gênero e não possuem acesso a direitos e serviços básicos. Há também a ameaça do aliciamento para o trabalho escravo, uma vez que os imigrantes em situação irregular possuem maior dificuldade para conseguir emprego. Embora essas situações não estejam relacionadas diretamente à linguagem, em regiões como Pacaraima e Boa Vista, há o perigo eminente do espanhol/castelhano se tornar parte estigmatizada de um repertório espacial¹⁵ onde o falante do espanhol, castelhano e do portunhol seja identificado com a miséria, a violência e a prostituição (já é fato que um dos bairros de Boa Vista é conhecido como *ochenta*, pelo fato de, supostamente, prostitutas venezuelanas cobraram oitenta reais por programa¹⁶. A generalização não leva em conta seus possíveis clientes brasileiros).

¹⁴ Presente na internet e em livros impressos, o fato de autores assumirem o portunhol com uma língua individual e de resistêncianão é um fato novo, como é o caso de *Fronteras*, de Joaquim Coluna (1975), *Mar Paraguayo* (1992), de Wilson Bueno, *Toda La tierra* (2000), do escritor Saúl Ibarгойen, e o manifesto *Portunhol Selvagem* (2007), de Douglas Diegues.

¹⁵ A noção de repertório espacial pode ser resumida como recursos que derivam de práticas de linguagem em constante uso por pessoas que se encontram relacionadas a atividades onde tais práticas ocorrem, podendo se dar em diferentes línguas (SOARES, M; LOMBARDI, R; PETERS, A., 2016).

¹⁶ Fonte: Invasão de venezuelanos fugindo de crise no país gera caos em Roraima. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1833815-invasao-de-venezuelanos-fugindo-de-crise-no-pais-gera-caos-em-roraima.shtml>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

O modo como se dá o ensino de línguas para imigrantes refugiados pode exercer a transformação social necessária para a extinção desses problemas, uma vez que tem diretamente a ver com o empoderamento dos indivíduos. É pela língua que se inicia o processo de resistência contra a miséria e a opressão, ainda que “apenas” conhecendo de onde parte o discurso do opressor.

Referências bibliográficas

- AMORIM, J. S. (2007). El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil-Venezuela: un estudio macro sociolingüístico. Norte Científico, Boa Vista, 2.1.
- BASSANI, I. (2015) Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- BRAZ, E. S. (2010). Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- CANAGARAJAH, A. S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57.4, p. 586-619.
- _____. (2011) Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, p.1-28.
- GUIMARÃES, E. (2005). Brasil: País Multilíngue. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 57.2, p. 22-23.
- LAMSAL, T. R. (2014). Globalizing literacies and identities: translingual and transcultural literacy practices of Bhutanese refugees in the U.S. 2014. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculty of the College of Arts and Sciences, University of Louisville, Louisville.
- MELMAN, C. (1992). Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Tradução Roseana Pereira. São Paulo: Escuta.
- PEREIRA, A. (2012). Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto da fronteira Brasil/Venezuela. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- REVISTA LETRAS RARAS, (2015). Campina Grande, 4.3, p. 263-266, 2015.
- SOARES, M; LOMBARDI, R; SALGADO, A.C.P. (2016). Paisagem linguística e repertórios em tempos de diversidade: uma situação em perspectiva. *Calidoscópico*, 14.2, p. 209-218.
- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge UP.
- ZILLES, U. (1994). *Gratidão de ser: Homenagem ao irmão Elvo Clemente*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. (2008). Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *ReVEL*. 6.11, p. 1-28.

Ana Maria Vieira Monteiro is a PhD student in Applied Linguistics at Federal University of Juiz de Fora (UFJF). She holds a Master of Social Communications from the same university and her main research interest is how Information and Communication Technology (ICT) can enhance foreign language teaching and learning practices. Email: anamvmonteiro@gmail.com

Ana Claudia Peters Salgado is an Associate Professor at Federal University of Juiz de Fora. She holds a PhD in Linguistics from Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro and her main research interests are sociolinguistics, languages in contact, bilingualism, bilingual education. E-mail: ana.peters@ufff.edu.br