



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO

**O bilinguismo no *entre lugar* de crianças “brasileiras venezuelanas” na
fronteira**

Boa Vista
2016

CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO

**O bilinguismo no *entre lugar* de crianças “brasileiras venezuelanas” na
fronteira**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultural Regional.

Linha de pesquisa: Língua e Cultura Regional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas

Boa Vista, RR

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO

**O bilinguismo no *entre lugar* de crianças “brasileiras venezuelanas” na
fronteira**

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Estudos de Linguagem e Cultural Regional.

Linha de pesquisa Língua e Cultura Regional.

Defendida em 31 de outubro de 2016, cuja banca examinadora foi composta:

Prof.^a Dr.^a Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas
Presidente da Banca e orientadora /UFRR/ PPGL

Prof.^a Dr.^a Alessandra de Souza Santos
Membro da Banca /UERR/LETRAS

Prof.^a Dr.^a Leila Adriana Baptaglin
Membro da Banca /UFRR/PPGL

Prof. Dr. Rodrigo Mesquita
Suplente /UFRR/LETRAS LIBRAS

Dedico este trabalho à minha família que me apoiou e incentivou para conseguir vencer mais esta etapa da minha vida. Minha mãe, meu marido e minha filha, principalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar a oportunidade de cursar o Mestrado em Letras, guiar meus passos e me dar saúde e sabedoria.

Agradeço ao meu marido, amigo e companheiro, Ricardo, por me apoiar e entender os momentos de ausência em casa para me dedicar aos estudos. À minha filha Bianca, pelos belos sorrisos com os quais me esperava quando eu chegava após três dias fora de casa, e aqueles abraços que me reconfortavam. Minha mãe por sempre me apoiar e se orgulhar de mim.

Agradeço também aos meus colegas da UFRR pelos momentos que compartilhamos nestes dois anos, especialmente à minha colega Naira, com a qual compartilhei as orientações, as inquietações dos trabalhos científicos, dúvidas e também a alegria da qualificação e da defesa.

Sou grata aos meus colegas da UERR que sempre me incentivaram, como Devair, Socorro, Cristiane, e Alessandra, por participar das bancas de qualificação e defesa, deixando considerações importantes.

Igualmente sou grata aos professores do PPGL que me proporcionaram novos conhecimentos e fizeram surgir em mim, reflexões de pesquisadora, em especial à professora Leila, que leu meu trabalho como suplente da banca de qualificação e deu sugestões valiosas, além de aceitar participar da defesa.

Agradeço também ao professor Rodrigo Mesquita, do curso de Libras da UFRR, por aceitar ser suplente na banca de defesa.

Outro agradecimento especial vai para minha orientadora Déborah Freitas, pois sempre foi mais que orientadora, em muitos casos me guiava como uma mãe, sempre acreditando em meu potencial.

Por último, agradeço a toda a equipe da escola de fronteira, desde a direção, os assistentes da secretaria, a supervisão, as professoras e principalmente, os “brasileiros venezuelanos” que aceitaram participar desta pesquisa.

“Yo no sé de donde soy, mi casa está en la frontera
y las fronteras se mueven, como las banderas”

Jorge Drexler.

RESUMO

As línguas em contato nas fronteiras têm gerado interesse de pesquisadores em diversas áreas, este trabalho em Linguística Aplicada é um exemplo disso. Busca analisar o bilinguismo de crianças de 4 a 6 anos de idade, nascidas no Brasil, de famílias venezuelanas, residentes na Venezuela, que estão iniciando a vida escolar em uma escola brasileira localizada na fronteira do Brasil com a Venezuela. É neste cenário sociolinguisticamente complexo, onde convivem brasileiros e venezuelanos, falando espanhol e português que busquei responder por meio da pesquisa qualitativa e interpretativista, a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira crianças nascidas no Brasil, de famílias venezuelanas, moradoras de Santa Elena de Uairén/VE, se inserem nas atividades da escola brasileira de fronteira? A pesquisa de cunho etnográfico me permitiu mostrar que as professoras apresentam certas dificuldades em lidar com as diferenças linguísticas e culturais dessa “minoría” durante as atividades escolares. Dentre os principais autores utilizados estão Grosjean (2008) e Mello (1999) de quem tomei por base os conceitos de bilinguismo, Cavancanti (1998, 1999, 2006) que discute sobre minorias linguísticas e escolarização em contextos bilíngues. Aproveitando a característica interdisciplinar da Linguística Aplicada utilizei teóricos dos Estudos Culturais como Hall (2006) e Bhabha (2005) com os quais discuti os temas de identidade cultural e adotei o termo *entre lugar*. Além de observar a resistência de alguns estudantes em aprender a língua e os costumes do Brasil, pude presenciar também que a maioria dos sujeitos se identifica com os símbolos nacionais venezuelanos, gerando conflito na construção de novas identidades.

Palavras chave: bilinguismo, identidade, fronteira.

RESUMEN

Las lenguas en contacto en las fronteras han generado interés de investigadores en diversas áreas, este trabajo en Lingüística Aplicada es un ejemplo de eso. Busca analizar el bilingüismo de niños de 4 a 6 años de edad, nacidos en Brasil, de familias venezolanas, residentes en Venezuela, que están iniciando la vida escolar en una escuela brasileña localizada en la frontera de Brasil con Venezuela. Es en este escenario sociolingüísticamente complejo, donde conviven brasileños y venezolanos, hablando español y portugués, propuse responder por medio de la investigación cualitativa e interpretativista, la siguiente pregunta de investigación: De que manera niños nacidos en Brasil, de familias venezolanas, residentes en Santa Elena de Uairén/VE, se envuelven en las actividades de la escuela brasileña de frontera? La investigación de cuño etnográfico me permitió mostrar que las profesoras presentan ciertas dificultades en lidiar con las diferencias lingüísticas y culturales de esa "minoría" durante las actividades escolares. Entre los principales autores utilizados están Grosjean (2008) y Mello (1999) de quien tomé por base los conceptos de bilingüismo, Cavancanti (1998, 1999, 2006) que discute sobre minorías lingüísticas y escolarización en contexto bilingüe. Aprovechando la interdisciplinariedad de la LA utilicé teóricos de los Estudios Culturales como Hall (2006) y Bhabha (2005) con los cuales discutí los temas de identidad cultural y adopté el término *entre lugar*. Además de observar la resistencia de algunos estudiantes en aprender la lengua y los costumbres de Brasil, pude presenciar también que la mayoría de los sujetos se identifica con los símbolos nacionales, generando conflicto en la construcción de nuevas identidades.

Palabras clave: bilingüismo, identidad, frontera.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Cidades gêmeas	15
FIGURA 2 - Linha divisória entre os dois países onde transitam diariamente os “brasileiros venezuelanos”	37
FIGURA 3 - Bandeiras dos dois países, juntas.....	59

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 - Perfil sociolinguístico das crianças	54
TABELA 2 - Formação profissional e experiência das professoras	55
GRÁFICO 1 - Naturalidade das crianças que moram em Santa Elena	50
GRÁFICO 2 - Naturalidade das crianças do Jardim II residentes na VE	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Contexto escolar da pesquisa	17
“Se você está estudando nesta escola é porque você é brasileira”	19
Minha relação com a fronteira	23
Divisão da dissertação	26
1. TRANSCULTURALIDADE E BILINGUISMO DE MINORIAS	27
1.1 Linguística Aplicada	27
1.2 Língua, identidade e transculturalidade	28
1.3 O sujeito bilíngue	29
1.4 Escolarização em contexto bilíngue de minorias	31
2. LÍNGUA, IDENTIDADE E NAÇÃO	36
2.1 O entre lugar	36
2.2 Símbolos nacionais X conflito	39
2.2.1 Identidade, diferença e culinária.....	43
2.2.1 Diversidade e escola	44
3 ABORDAGENS METODOLOGICAS	46
3.1 Estudo de caso	47
3.2 Instrumentos de coleta	48
3.3 Universo da pesquisa	49
3.4 Etapas da coleta	52
3.5 Sistematização dos registros e análise dos dados	53
4. UMA ANÁLISE DO ENTRE LUGAR	54
4.1“Eu já sei o hino da Venezuela que é meu país”	55

4.2 “Ella no come en la escuela”	61
4.3 “Tia yo quiero mi merienda”	63
4.4 “Eu não entendo nada”	68
4.5 “Tia, me ayuda a mí también”	70
4.6 “Acuéstate”	72
4.7 “Piñata”	75
CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXO I	88
ANEXO II	90
ANEXO III	92
APÊNDICE I	93
APÊNDICE II	94
APÊNDICE III	95

INTRODUÇÃO

A palavra fronteira etimologicamente significa aquilo que está na frente, mas esse termo vem mudando seu sentido com o passar do tempo. Segundo Lima e Leite (2012) nasceu como um fenômeno de vida social, para indicar a margem do mundo habitado. Entretanto, com o desenvolvimento da civilização, as fronteiras tornaram-se lugares de comunicação, adquirindo assim um caráter político. Porém, conforme explicam os autores supracitados, ainda não tinham a noção de zona marcadora de limite ou fim de uma unidade política. A ideia de fronteira era do lugar onde a nação tendia a se expandir. Hoje, o interesse pelas fronteiras não é apenas político, mas principalmente econômico.

Por outro lado, Senhoras, Silva e Veras (2012, p. 166) afirmam que a fronteira é uma zona híbrida, “marcada por uma dualidade intrínseca de contato e separação, que atrai e repele”. Os autores falam das “cidades gêmeas”¹ como pontos fixos de interação que representam os limites dos territórios nacionais e também os pontos de reterritorialização internacional. Ou seja, essas cidades marcam o limite do nacional e do internacional. Mas as fronteiras não são apenas esses limites territoriais que delimitam espaço geográfico e nações, por ser um fenômeno social, também existem as fronteiras culturais.

Como se lê em Fleuri (2003):

A complexidade da relação entre culturas evidencia a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma fronteira cultural, uma borda deslizante e intervalar nas relações, para além de uma simples divisão e classificação binária da existência humana. Esse espaço intervalar da cultura aparece como um espaço da intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a reinvenção criativa da existência, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro. (p.11)

Essa complexa relação entre as culturas é bem visível nas cidades gêmeas Pacaraima/Brasil e Santa Elena de Uairén/Venezuela em constante “tensão, negociação e tradução”, como será discutido na segunda seção deste trabalho.

¹ Segundo a Comissão Permanente para o desenvolvimento e a integração da faixa de fronteira (CDIF) as cidades-gêmeas são aquelas em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho.

O município brasileiro de Pacaraima, localizado na faixa de fronteira com a Venezuela, a 215 quilômetros de Boa Vista, capital de Roraima, fica a aproximadamente 15 quilômetros de distância da cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela. A população dessa região vive num contexto de identidade cultural híbrida, devido ao grande contato entre ambas as nações.

Figura 1 – Cidades gêmeas Pacaraima e Santa Elena



Fonte: <http://www.paganini.com.br/LIVRO.htm>

Nessas duas localidades são falados vários idiomas, dentre eles o português, o espanhol e as línguas indígenas das etnias Makuxi, Taurepang e Wapixana que habitam na região. Também podem ser escutadas outras línguas estrangeiras como inglês, japonês e alemão, em virtude de ser uma região turística², e mandarim, pois na cidade venezuelana há muitos comerciantes chineses.

Para Sturza (2010) a questão das línguas nas fronteiras traz para discussão não apenas a geografia como determinante das relações, mas os sujeitos políticos e históricos que residem nelas, “que circulam e se mobilizam nas bordas de uma linha

² A região onde está localizado o município de Gran Sabana, cuja sede é a cidade fronteiriça de Santa Elena de Uairén, está repleta de belezas naturais como grandes montes, entre eles o Monte Roraima, além de cachoeiras e rios que atraem turistas de todo o mundo. É o Parque Nacional Canaima que tem uma extensão de 30 mil km², e entre seus grandes atrativos está o Salto Angel, considerada a maior cachoeira do mundo.

imaginária que divide territórios. Linha esta que lhes permite moverse e *volver*³. Esse movimento tem colocado a língua portuguesa e espanhola em relação”. (STURZA, 2010, p. 84). Ou seja, os moradores dessa região estão em constante trânsito, indo e voltando, atravessando a fronteira e usando as duas línguas.

Lagares (2010) afirma que as fronteiras linguísticas não coincidem com as fronteiras políticas:

[...] o recorte feito sobre um território impõe sempre diferentes organizações das falas, de acordo com modelos que são erigidos pelos poderes políticos e econômicos dominantes em cada área. Pode acontecer, nesse sentido, que uma língua pule as barreiras da fronteira política nas falas cotidianas das pessoas que circulam nesse espaço intermediário sem se reconhecerem, mutuamente, *de ouvido*, como fazendo parte de um lado ou do outro. (p.129).

Como o autor explica, uma língua pode pular a barreira da fronteira política, como fica claro no contexto analisado. A proximidade linguística do português e do espanhol gera uma facilidade de comunicação na fronteira e a proximidade geográfica incentiva o contato cultural. Brasileiros e venezuelanos, moradores da região, constantemente estão expostos à língua dos vizinhos através de diversos meios, como as emissoras de rádio de Santa Elena que têm alcance em território brasileiro, influenciando com as músicas hispanas, assim como, os programas de rádio destinados aos brasileiros, pois, em Pacaraima não tem esse meio de comunicação, muitos usam as ondas das rádios venezuelanas para veicular notícias e músicas brasileiras, sendo constante o uso dos dois idiomas.

De acordo com Sturza (2010):

[...] a fronteira, concebida do ponto de vista mais social que geopolítico, é notadamente um espaço de confluências, sejam elas por integração, sejam elas por oposição de todo tipo, política, ideológica, econômico-social. (p. 94)

Para retratar essa integração que a autora cita, destaco também os brasileiros que trabalham no comércio venezuelano ou têm familiares e amigos na cidade vizinha, ainda há aqueles que trabalham na área da saúde no Brasil e recebem diariamente os pacientes venezuelanos. Os pacaraimenses também procuram atendimento no

³ Voltar, tradução minha.

sistema de saúde de Santa Elena, apesar da grande crise econômica e da carência de especialistas, na cidade vizinha há oftalmologistas cubanos que atendem pelo convênio da Venezuela com o país caribenho. Por outro lado, os venezuelanos usam o sistema de saúde brasileiro, como hospital e postos de saúde, até para acompanhamento pré-natal e vacinação. Segundo o diretor do hospital de Pacaraima, metade dos atendimentos registrados na unidade, são de cidadãos venezuelanos.

É comum encontrar na região de fronteira casamentos entre venezuelanos e brasileiros, que formam famílias híbridas, cujos filhos se tornam naturalmente bilíngues e assumem uma identidade transcultural⁴. Também é possível encontrar em Santa Elena famílias inteiras de brasileiros que residem lá há mais de 30 anos por oportunidade de trabalho. Outras famílias brasileiras que moravam em Pacaraima optaram por fixar residência em Santa Elena, mesmo trabalhando no Brasil, por ter um menor custo de vida. Gasolina, energia elétrica, gás de cozinha, móveis e gêneros alimentícios mais baratos, eram fatores que pesavam na decisão dessas pessoas. Recentemente, com a grave crise econômica e de abastecimento de alimentos e remédios, a imigração de venezuelanos para o Brasil se intensificou e a volta dos brasileiros também está acontecendo em grande escala.

Contexto escolar da pesquisa

No âmbito escolar é enorme a demanda de venezuelanos por vagas nas escolas de Pacaraima. Há alguns anos vem crescendo o número de estudantes cujos pais preferem que os filhos estudem do lado brasileiro, o que gerou salas de aulas mistas, com alunos brasileiros e venezuelanos, além de outras nacionalidades como colombianos, peruanos, além dos estudantes brasileiros, que moram em Santa Elena e todos os dias vêm ao seu próprio país para estudar.

Porém, nos últimos dois anos, devido às vagas limitadas que as instituições escolares de ensino infantil de Pacaraima disponibilizam, deixaram de aceitar estudantes venezuelanos, já que era muito grande a demanda. A Secretaria Municipal

⁴ O termo transculturalidade (BORTONI-RICARDO, 2007) é usado com a intenção de desnaturalizar as questões de hegemonia cultural, sendo o radical “trans” visto como portador do sentido de movimento multi e bidireccional, ou seja, várias culturas que transitam, se movimentam entre determinados grupos sociais.

de Educação instituiu novas regras para alunos estrangeiros, uma delas é que a criança seja residente no município e tenha os documentos legalizados no Brasil:

§ Parágrafo Único - Os alunos estrangeiros somente poderão ser matriculados para a Educação Infantil da rede municipal, mediante a comprovação de filiação brasileira (materna ou paterna), assegurados os direitos previstos no artigo 12 da Constituição Federal Brasileira, ou mediante comprovação/protocolo de abertura de processo de solicitação para nacionalização, residência ou transeunte. (RORAIMA, 2014, p.2)

Por esse motivo, hoje os alunos da pré-escola na cidade, são, na sua maioria, brasileiros de nascimento com famílias brasileiras que moram em Pacaraima, e, em menor grau, venezuelanos filhos de brasileiros que moram em Santa Elena, assim como os brasileiros por nascimento filhos de venezuelanos, que denomino “brasileiros venezuelanos”. Como consta no edital de matrícula das escolas de ensino infantil e fundamental de Pacaraima para o ano de 2015, as instituições apenas aceitam estrangeiros com comprovação de nacionalidade, residência ou transeunte no Brasil. O mesmo pré-requisito é estabelecido para os alunos estrangeiros que desejam se matricular no primeiro ano do ensino fundamental.

Sobre a quantidade de crianças nascidas no Brasil, de famílias venezuelanas, parece haver uma explicação socioeconômica. Nos últimos anos o número de gestantes venezuelanas que prefere dar à luz no Brasil tem aumentando por vários motivos, entre eles, os pais alegam que querem garantir outra cidadania aos filhos que lhes permita usufruir de benefícios como uma melhor educação e mais oportunidades de trabalho na vida adulta. Também pelas más condições dos hospitais daquele país. Quando há casos de parto cesariano o hospital de Santa Elena encaminha diretamente para a maternidade de Boa Vista, capital de Roraima, por falta de profissionais ou de centro cirúrgico adequado. Outras famílias se planejam desde o início da gravidez e fazem acompanhamento pré-natal em Pacaraima ou mesmo em Boa Vista, para evitar transtornos no sistema de saúde venezuelano e garantir um melhor atendimento profissional.

Dessa forma, o problema desta pesquisa é o relacionamento com a escola em contexto bilíngue, de crianças brasileiras por nascimento, mas de família venezuelana, que moram em Santa Elena/VE e estão cursando a primeira etapa da educação infantil em Pacaraima/BR. A cultura e a língua do Brasil começam a ser apresentadas a essas crianças no ambiente escolar, apesar de terem as duas nacionalidades.

Assim, surge de maneira natural a necessidade da aquisição do espanhol por brasileiros e do português por venezuelanos e, conseqüentemente, a aquisição de elementos culturais do país vizinho. Evidenciando de que maneira a língua e a cultura estão envolvidas na construção de novas identidades, como mostro na segunda seção deste trabalho.

De acordo com Sturza (2010):

[...] se a fronteira constrói uma nova territorialidade nessa noção conceitual e se formula a partir de um quadro sociológico, não apenas geográfico ou geopolítico, em curso o desejo do sujeito fronteiriço de marcar seus lugares identitários. Desse modo os processos identitários enunciar-se-iam na língua e pela língua, e significar-se-iam através dos modos e dos lugares onde essa identidade ou desejo dela se marcassem na enunciação. (p. 85).

A autora reafirma a necessidade de os moradores das fronteiras reavaliarem suas identidades por meio da língua, marcando assim, seus lugares identitários.

Nesse sentido, problematizei a vivência escolar bilíngue e transcultural do grupo em questão, com a seguinte pergunta e, em seguida, as sub perguntas:

De que maneira crianças nascidas no Brasil, de famílias venezuelanas, moradoras de Santa Elena de Uairén/VE, se inserem nas atividades da escola brasileira de fronteira?

- A professora considera as diferenças linguísticas e culturais dessa “minoría” durante as atividades da escola?
- Em que língua interagem? Com quem e em quais atividades?
- Existe alguma resistência em aprender a língua e os costumes do Brasil?
- De que forma as crianças lidam com os símbolos nacionais e como isso reflete na sua construção identitária?

“Se você está estudando nesta escola é porque você é brasileira”

As cidades Santa Elena de Uairén e Pacaraima estão divididas por uma fronteira pacífica, de grande intercâmbio comercial e cultural, onde está presente o bilinguismo nos comércios, nas escolas e nas ruas da cidade, devido ao grande contato social. Filhos de brasileiros que nasceram e se criaram na Venezuela e vice-

versa, casais formados pelas duas nacionalidades que praticam os dois idiomas com os filhos. Venezuelanos que levam os filhos para estudar em Pacaraima em busca de uma melhor educação. Comerciantes brasileiros que investem em negócios no país vizinho. Todos esses fatores vêm influenciando na aquisição de ambas as línguas, espanhola e portuguesa, gerando um contexto sociolinguístico complexo na região.

Sturza (2005) afirma que:

[...] historicamente as línguas praticadas nas zonas de fronteira do Brasil têm duas condições fundamentais: a primeira, que as nossas fronteiras geopolíticas também se definem pela existência de um velho par de línguas, com um contato histórico e genealógico muito estreito, que é o do português e espanhol; a segunda, que a história de contato dessas línguas, na América, é compartilhada pela história de outras línguas com as quais convivem ou entram em conflito. (p. 1)

Nesse sentido, a citação acima confirma que, apesar da convivência aparentemente pacífica, o ambiente fronteiriço também revela conflito e isso pode ser percebido em vários aspectos da vida do cidadão que ali vive, um deles é o contexto escolar bilíngue.

No entanto, o bilinguismo praticado na fronteira pode ser desprestigiado por algumas pessoas, que insistem em menosprezar o que consideram portunhol⁵, quando na verdade, segundo Grosjean (2008), o bilinguismo é o uso alternado ou regular de duas ou mais línguas, partindo do conceito de que não existe bilíngue perfeito. Nesse sentido, a escola analisada na pesquisa vive em contexto bilíngue, já que, tanto alunos, como professores, utilizam o espanhol e o português de diversas formas durante as aulas e também nos horários de intervalo.

Contudo, as crianças menores, denominadas aqui “brasileiras venezuelanas”, por terem dupla nacionalidade⁶, parecem ter alguma resistência em aprender a língua e a cultura do Brasil. Fato que se comprova com a seguinte narrativa extraída do meu diário de pesquisa:

Uma vez ao chegar um pouco mais cedo para buscar minha filha na escola, percebi que as crianças estavam em pé cantando o hino nacional, apenas um

⁵ Segundo Braz (2010), os comerciantes de Pacaraima acreditam que as pessoas da região falam portunhol, ou seja, a mistura entre o português e o espanhol e que essa mescla linguística não deve ser levada a sério.

⁶ Eu sou venezuelana, e resido em Pacaraima. Minha filha, que estuda na escola pesquisada, também tem dupla nacionalidade e um dos fatos que me motivou a fazer esta pesquisa foi o que relato a seguir.

grupinho de três ou quatro meninas estava sentado no final da sala. Perguntei à professora por que essas crianças não participaram da atividade, ela me explicou que passaram a semana aprendendo o hino, desenhando a bandeira e todos os símbolos do Brasil, porém, as meninas não queriam cantar o hino, inclusive uma delas, ao se negar, alegou que não teria que cantar por ser venezuelana. Segundo relato da própria professora, sua resposta foi a seguinte:

Se você está estudando nesta escola é porque você é brasileira, nasceu no Brasil, então tem que aprender e cantar o hino nacional.

Tomando por base a cena narrada, uma das justificativas para esta pesquisa foi a curiosidade de analisar como se dá o início da vida escolar de crianças consideradas brasileiras apenas por terem nascido no Brasil, porém, com pouco contato com a língua e a cultura, já que toda a família é venezuelana, de Santa Elena e muitas vezes até de outras regiões do país. São meninos e meninas de quatro e cinco anos de idade, estudando em uma escola brasileira de fronteira, onde a língua e a cultura são novas para eles.

Esta pesquisa se torna importante na região de fronteira por ser um tema de destaque para a Linguística Aplicada brasileira, onde se analisou o uso da língua no cotidiano escolar em contexto bilíngue. Vindo a ser ainda interessante do ponto de vista da discussão teórica acerca da identidade cultural dos sujeitos fragmentados, inseridos numa sociedade transcultural.

De acordo com Braz (2010):

Pessoas vivendo em fronteiras nacionais constituem ainda um campo de estudo recente, o qual tem trazido grande contribuição, abordando questões que são centrais nos debates sobre a pós modernidade, na teoria social e nos Estudos Culturais. (p. 38).

Da mesma forma, Cavalcanti (1999) afirma que a extensão da fronteira brasileira em contato/conflito com hispanofalantes é grande, porém, existem poucos estudos sobre as comunidades de fronteira.

No entanto, no levantamento bibliográfico inicial encontrei algumas pesquisas sobre a região do Brasil e a Venezuela, como a de Braz (2010), sobre Línguas e

Identidades em contexto de fronteira e essa pesquisadora cita um estudo realizado na região comercial, nas cidades de Pacaraima e Santa Elena de Uairén (AMORIM, 2007), o qual observou as interações travadas entre comerciantes brasileiros escolarizados, sem instrução formal de língua espanhola, e clientes venezuelanos. Também encontrei o trabalho de Pereira (2012) sobre linguagem e construção identitária de brasileiros em mobilidade geográfica na mesma fronteira, a recente dissertação de Lima (2015) que pesquisou as crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira a respeito do processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, além da dissertação de Sulbaran (em andamento), que mostra como se identificam adolescentes venezuelanos e brasileiros que estudam juntos em uma escola de Pacaraima.

Porém, segundo minhas pesquisas bibliográficas, ainda não tinha nenhum estudo sobre o bilinguismo ou a escolarização em contexto bilíngue de crianças na referida fronteira. Diante do exposto, esta pesquisa é de grande importância para as escolas de Pacaraima que vivem em um contexto de bilinguismo e transculturalidade, recebendo diariamente alunos brasileiros de famílias venezuelanas, ou de outras nacionalidades com visto permanente no Brasil e que muitas vezes são estigmatizados.

Nesse contexto, o objetivo central desta pesquisa foi analisar como é o relacionamento dos “brasileiros venezuelanos” dentro da instituição de ensino. São crianças que estão iniciando a vida escolar em um contexto bilíngue, cuja língua materna⁷ é o espanhol, residem na Venezuela, mas nasceram e estudam no Brasil. Para conseguir isso tracei os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como crianças brasileiras, de família venezuelana, se inserem nas atividades propostas na escola brasileira de fronteira.
- Identificar se esses alunos sentem dificuldades em falar a língua portuguesa.
- Apresentar a maneira como essas crianças se identificam dentro da comunidade escolar.
- Discutir como é o relacionamento das professoras com essa “minoría”.

⁷ Conforme Almeida Filho (2009), a língua materna, ou L1, é uma língua que favorece a comunicação ampla desde a casa, pode ser traduzida como a língua com a qual um indivíduo cresce e tem contato com ela desde sua infância, transitando nela e permitindo a comunicação.

Minha relação com a fronteira

Para entender melhor minha relação com o ambiente da pesquisa, descrevo aqui um pouco da minha vida, que sempre esteve marcada pelo bilinguismo e pelo ir e vir da fronteira Brasil/Venezuela.

Nasci na Venezuela, especificamente em Guri, Estado de Bolívar, mas morei em Puerto Ordaz, no mesmo Estado, durante a infância. Meu pai, Venezuelano como toda a família, decidiu estudar medicina fora do país, no Rio Grande do Sul (Brasil), retornou à Venezuela para cursar o último ano, conheceu minha mãe e se casou. Quando eu tinha três anos de idade, ele decidiu fazer uma especialização no Rio de Janeiro, na época já tinha três filhos e foi com toda a família. Moramos lá durante dois anos, onde meu irmão mais novo nasceu, graças a isso, trocamos o visto temporário (de estudante), pela residência permanente no Brasil.

No Rio de Janeiro somente meus dois irmãos mais velhos estudavam. Eu comecei a frequentar a escola com cinco anos, já em Puerto Ordaz. Lá cursei quase todo o ensino fundamental, pois quando completei 12 anos meu pai decidiu ir novamente estudar na cidade maravilhosa. Moramos mais dois anos e depois nos mudamos para Boa Vista, cidade que visitávamos pelo menos uma vez ao ano quando residíamos em Puerto Ordaz. Meu pai sempre gostou da região da fronteira, íamos frequentemente nas férias, ficávamos em Santa Elena e por ter uma ligação com o Brasil, viajávamos até Boa Vista, principalmente para dar entrada legal ao país e não perder a condição de residentes permanentes no Brasil.

Aos meus 15 anos, meu pai finalmente decidiu por fixar residência em Boa Vista, porém, para manter o contato direto com o país natal, comprou uma casa em Santa Elena, onde passávamos quase todos os finais de semana. Na época, dois irmãos da minha mãe que moravam em Caracas também se mudaram para a pequena cidade da fronteira venezuelana. Depois de alguns anos, meus pais decidiram investir em um comércio em Santa Elena e minha mãe foi morar lá para administrá-lo. Na época eu já estava terminando o Ensino Médio em Boa Vista e meu pai queria que eu fizesse faculdade na Venezuela, fui então para Puerto Ordaz, onde cursei um semestre de direito na Universidade Católica, onde meu irmão mais velho estava se formando como administrador.

Após ter aprendido a língua portuguesa e me acostumado com a cultura brasileira, eu não consegui me adaptar novamente à minha cidade e à forma de viver dos venezuelanos. Acabei retornando ao Brasil, fiz vestibular na UFRR e passei, mas nos meses de espera desde a prova até o início das aulas (meu curso era de ingresso no segundo semestre), fiquei em Santa Elena com minha mãe, ajudando no comércio e também me descobrindo como sujeito bilíngue, híbrida e transcultural, questões que somente passei a entender recentemente.

Durante esse tempo fiz vários amigos, conheci meu atual marido e tive minha primeira experiência profissional. Fui convidada a fazer um programa de rádio em português, pois em Pacaraima não tem esse meio de comunicação e naquela época uma amiga iniciou o trabalho de comunicação voltado ao público brasileiro, ela era venezuelana, com filhos e marido brasileiros, mas tinha sotaque e sofria preconceito quando falava português na rádio, por isso, propôs que fizéssemos juntas, já que eu tinha um domínio melhor da língua portuguesa.

O programa *Alô Brasil* foi uma experiência maravilhosa, tínhamos contato direto com os brasileiros, os comerciantes de Pacaraima patrocinavam o programa, a população ligava para pedir músicas e eu praticava meu bilinguismo diariamente, pois na Venezuela é proibido por lei fazer qualquer tipo de transmissão com mais de 50% de língua estrangeira, ou seja, tínhamos que alternar espanhol e português. Até hoje existe esse tipo de programa nas ondas das emissoras de Santa Elena.

Eu me mudei novamente para Boa Vista, fiz faculdade de Comunicação Social, porém, tinha o contato direto com a fronteira, por minha mãe morar lá e também porque comecei um namoro que ficou cada vez mais sério, ora eu ia em Santa Elena, ora ele me visitava em Boa Vista. Minha pesquisa de monografia foi na fronteira, meus sujeitos foram crianças de Pacaraima e também de Santa Elena, já que analisei o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes na região de fronteira, segundo a teoria semiótica americana, com direito a um vídeo documentário.

Depois de formada decidi passar uns meses em Santa Elena, minha mãe tinha acabado de se separar e eu queria ficar mais perto dela. Retornei o trabalho na rádio, desta vez como jornalista, fazendo o jornal do meio dia. No início senti um pouco de dificuldade pois meu domínio da língua espanhola não contemplava termos jornalísticos, já que aprendi a fazer jornalismo em português. Fui me adaptando e fazendo um trabalho interessante, produzindo notícias locais e não apenas lendo os

jornais nacionais ou regionais, como faziam os outros. Além do jornal do meio dia, fazia também o programa de rádio para o público brasileiro, minha maior audiência era das comunidades indígenas de Pacaraima, que enviavam cartas pedindo músicas e mandado recado aos familiares.

Um tempo depois fui trabalhar em Pacaraima, na área de assessoria de comunicação. Passei a fazer especialização nessa área, viajava aos fins de semana para estudar em Boa Vista. Depois cursei a especialização em metodologia do ensino de línguas e retomei o ensino de espanhol, área na qual já tinha experiência, pois quando fazia graduação trabalhei como professora de espanhol durante dois anos. Casei e decidi investir na profissão de docente, por ser mais estável do que jornalismo. Passei no seletivo da Universidade Estadual de Roraima e posteriormente, no concurso público, foi quando me mudei para Pacaraima. Ao entrar como professora efetiva da UERR dei continuidade a um trabalho iniciado por outros colegas, o curso de extensão Português para Estrangeiros. Além de ensinar espanhol aos brasileiros, passei a ensinar português aos venezuelanos.

Dentre meus alunos da graduação tinham muitas pessoas brasileiras casadas com Venezuelanos ou famílias brasileiras que foram morar em Santa Elena e mesmo estudando no Brasil, sentiam dificuldades na produção textual em português. Muitas se identificavam como brasileiras e também venezuelanos. Até então aquilo era algo normal para mim.

Um tempo depois senti a necessidade de fazer mestrado, foi quando comecei a ler trabalhos na área de linguística aplicada voltados para à identidade cultural e o bilinguismo. Eu queria algo novo, diferente do que trabalhava diariamente. Ao mesmo tempo que fazia meu pré-projeto para a seleção do programa de mestrado, ainda meio insegura, comecei a observar algumas questões na escola da minha filha. Acabei entrando no mestrado e mudando um pouco o projeto, pois decidi seguir minha intuição e pesquisar aquilo que me chamou a atenção na escola de educação infantil.

Comparei a situação de algumas crianças com a da minha filha, que nasceu em Boa Vista, mas passou os primeiros anos de vida entre Santa Elena e Pacaraima, falando espanhol em casa e português na escola, mas sempre deixando claro que prefere o espanhol. Queria saber se as outras famílias tinham alguma ligação com o Brasil, assim como eu, ou apenas enviavam seus filhos para escola brasileira em busca de uma melhor educação, descobrir como lidavam com os símbolos nacionais,

com as línguas e as culturas dos dois países. Assim iniciou o trabalho que explico a seguir.

Divisão da dissertação

O caminho percorrido para a realização da pesquisa iniciou nas disciplinas do mestrado, momento em que entrei em contato com as teorias necessárias para fazer o embasamento teórico, além das discussões geradas em sala de aula que me despertaram a intuição de pesquisadora e finalmente defini o tema deste trabalho. Dessa forma, começo com a contribuição teórica de diversas áreas do conhecimento, já que a interdisciplinaridade é uma das características da Linguística Aplicada (doravante LA).

Explano, na primeira seção, conceitos de LA e a subárea de bilinguismo e educação em contexto bilíngue. Posteriormente, apresento discussões sobre identidade cultural, identidade e diferença, *entre lugar*, além de outros temas relevantes dos Estudos Culturais.

Na terceira seção, descrevo a metodologia utilizada, detalhando o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta, e os procedimentos de análise. Por ser uma pesquisa de base interpretativista⁸ e interdisciplinar, esta investigação busca subsídios nas teorias de bilinguismo com Mello (1999) e nos Estudos Culturais com autores como Hall (2006) e Silva (2000) que apresentam conceitos de identidade, da relação identidade e diferença, além da discussão sobre símbolos nacionais.

Já, na quarta seção apresento as análises dos dados por meio da técnica de triangulação. Finalmente, deixo algumas considerações adicionais que podem contribuir para futuras pesquisas ou até para colaborar com a atuação profissional nas escolas de Pacaraima.

⁸ Segundo Moita Lopes (1998) a pesquisa de base interpretativista representa um foco de investigação diferente, revelador, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista e pode ser mais adequado à pesquisa em Ciências Sociais. Podendo ter duas tendências, a pesquisa etnográfica e a pesquisa introspectiva. Neste caso, usamos alguns dos métodos etnográficos.

1- TRANSCULTURALIDADE E BILINGUISMO DE MINORIAS

Este trabalho está embasado teoricamente na Linguística Aplicada, cujos pressupostos explico nesta seção, juntamente com temas de outras áreas do conhecimento utilizadas neste arcabouço teórico.

1.1 Linguística Aplicada

Conforme Cavalcanti (1986) uma característica importante da pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é o foco na realização comunicativa da língua natural. Esta pode ser investigada quando se identifica uma questão específica de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar, focando na interação oral direta, além da interação mediada pelo texto. A LA além de se basear em teóricos próprios, busca outros subsídios em áreas de investigação relevantes a questões de estudo e depois realiza a análise da questão na prática.

Ainda, segundo Cavalcanti (1986), a LA pode contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas. Contudo, tem o objetivo de aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e sua metodologia, sempre de forma abrangente e multidisciplinar.

Para Moita Lopes (1996) a pesquisa em Linguística Aplicada é uma área das ciências sociais que focaliza a linguagem de forma interdisciplinar e mediadora, envolvendo formulação teórica. Ainda segundo Moita Lopes (2006, p. 96) “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social”. Dessa forma, a LA se preocupa com a vida contemporânea, por meio do social, político e histórico. Sendo uma área híbrida, como Moita Lopes chama, a área da “*Indisciplina*”.

Assim, o linguista aplicado, parte de um problema de uso da linguagem na prática social, em um contexto de ação e se apoia em várias disciplinas para fundamentar teoricamente a questão. (MOITA LOPES, 1998).

Neste trabalho usamos conceitos da sociolinguística, da antropologia linguística e dos estudos culturais para embasar um problema de uso da linguagem

na fronteira do Brasil com a Venezuela. Porém, antes de apresentar esses conceitos, me posiciono quanto à minha ótica do que é língua e sua relação com a identidade.

1.2 Língua, identidade e transculturalidade

Quando penso em língua a imagino como algo líquido e nunca como sólido, assim como afirmam Cox e Assis Peterson (2007, p. 42), já que a língua muda, está em constante transformação ou trânsito, no “debordamento de fronteiras entre as línguas”. Na prática, não existe fronteira entre as línguas, elas vão se transformando e adaptando conforme a necessidade de comunicação. Nas regiões de fronteira as línguas transitam assim como as pessoas, de um país ao outro, de uma cultura à outra.

De acordo com Rajagopalan (2003), as línguas não são “meros instrumentos de comunicação”, são a extensão das identidades. Segundo ele, quem transita em diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Para Hall (2006), a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O “eu real” é formado e modificado com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Assim, o sujeito do iluminismo, que tinha uma única identidade, se torna composto por várias e pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos, transformando-se no sujeito pós-moderno, fragmentado, cujas identidades podem ser contraditórias, indo em diferentes direções, como explico melhor na segunda seção.

Para Freitas (2008) a língua é um dos elementos mais apontados como característica de identidade, concordando com Rajagopalan (1998) quando afirma que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, por esse motivo, as identidades estão sempre em estado de transformação.

Da mesma forma em que afirmamos que a língua está em trânsito, as culturas também. Por esse motivo adotamos o termo transculturalidade, tal como usado por Cox e Assis Peterson e Bortoni-Ricardo. A ideia é de movimento de ir e vir, exatamente como acontece na fronteira Brasil/Venezuela, na qual as crianças transitam nos dois países, nas duas línguas e nas duas culturas. Segundo Hall (2006) as pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam, mas também não vivem em um continente culturalmente unificado.

A seguir, apresento as informações que considero mais relevantes sobre bilinguismo e multilinguismo.

1.3 O sujeito bilíngue

Uma das subáreas da LA é a educação bilíngue ou em contexto bilíngue. Começo aqui explicando o que é bilinguismo para depois introduzir a problemática do bilinguismo de minorias.

Conforme Calvet (2002) nos 150 países do globo terrestre há entre 4 e 5 mil línguas, sendo evidente o plurilinguismo no mundo. Podemos compreender o bilinguismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilinguismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Porém, existem vários conceitos de bilinguismo sugeridos por linguistas e outros pesquisadores e todos sofrem algum tipo de crítica, o que torna difícil a adoção de um conceito específico.

Grosjean (2008) salienta que pessoas capazes de falar igualmente bem em duas ou mais línguas em todos os domínios, são praticamente inexistentes. Assim, pessoas que usam regularmente duas línguas, embora tenham sotaque, podem ser consideradas bilíngues.

No entanto, alguns pesquisadores definem o bilinguismo por uma escala de fluência gradativa, onde o indivíduo produz o que chama de enunciações completas e significativas, que vai percorrendo todas as etapas de aprendizagem, até atingir um grau máximo. Outros autores concordam com esta noção de escala gradativa, mas acrescentam as habilidades linguísticas de fala, audição, leitura e escrita. Nesse caso, um bilíngue pode ser uma pessoa que possui pelo menos uma dessas habilidades, ao menos em pequeno grau.

Conforme Mello (1999) a interação “indivíduo-língua-sociedade” é levada em consideração por autores como Mackey, Weinreich e Grosjean. Eles estabelecem conceitos bem parecidos sobre bilinguismo, onde o mais importante é o uso alternado ou regular de duas ou mais línguas. De acordo com Mello (1999), o grau de domínio da língua depende muito da função na interação verbal:

Essa perspectiva, fundamentada no uso das línguas em relação à função que elas exercem em diferentes locais, exclui a noção de “bilíngue perfeito”, pois leva em consideração o que o bilíngue faz no seu dia-a-dia, as pessoas com quem ele fala, sobre o que ele e seu interlocutor conversam e quais as suas intenções no ato da fala. (p. 46-47).

Ainda nas palavras de Mello, essas ações dependem de muitos fatores, como o movimento migratório, o sentimento de nacionalismo, os interesses políticos e econômicos, o casamento inter-racial, a concentração geográfica, a configuração social do grupo e a política educacional com relação aos bilíngues.

Outro ponto importante com relação ao bilinguismo é a análise dos domínios sociais no comportamento linguístico do bilíngue, como a família, as amizades, a religião, a educação e o trabalho. Sendo assim, o bilinguismo depende do local da interação do sujeito e das pessoas com quem se relaciona. Como exemplo cito uma das crianças observadas nesta pesquisa que fala três línguas, por ser filha de alemão, pratica essa língua com o pai, espanhol com a mãe, que é venezuelana, e português na escola e às vezes até com os irmãos que também estudam no Brasil.

O bilíngue também pode ter habilidades especiais em algumas áreas do conhecimento. Por isso, alguns bilíngues são capazes de ler e escrever, porém, quase não falam, pois têm poucas oportunidades de interagir com falantes nativos. Outros bilíngues falam mais a língua materna em casa e a segunda língua no ambiente de trabalho. Também há casos de intercompreensão⁹, em que crianças falam em uma língua e os pais respondem em outra, mas a comunicação acontece normalmente. Na escola observada é normal que isso aconteça, os professores falam em português e aqueles alunos que ainda não falam português, respondem em espanhol.

Há diferentes comportamentos dos indivíduos bilíngues. Quando duas línguas estão em contato em uma mesma pessoa, existem diferentes formas de fala. Às vezes os bilíngues usam apenas uma das línguas por se relacionarem somente com monolíngues. Em outros casos, os bilíngues se comunicam com outros bilíngues e usam as línguas alternadamente. Mas também há casos onde o bilíngue mistura as duas línguas ou empresta termos ou expressões de uma para a outra.

Conforme Maher (2007) o bilinguismo é um fenômeno multidirecional, por isso existem vários tipos de sujeitos bilíngues:

O bilíngue, não o idealizado, mas o de verdade- não exhibe comportamento idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências

⁹ O termo intercompreensão refere-se ao fenômeno que se verifica quando duas pessoas comunicam entre si com sucesso falando cada uma na sua própria língua. Do ponto de vista das competências linguísticas, a intercompreensão parte do aproveitamento da proximidade linguística e é encarada como fundamental na educação de cidadãos plurilíngues. (SÁ, 2013)

da sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (p.73)

Dessa forma é importante levar em consideração que a competência comunicativa dos sujeitos bilíngues apenas será compreendida e avaliada, tendo como referência as funções que ambas as línguas possuem para cada um dos indivíduos, ou seja, são casos diferentes, dependendo do contexto.

Contudo, o fato de uma pessoa ser bilíngue pode gerar preconceitos. De acordo com Grosjean (2008, p. 3), “a visão que o monolíngue tem do bilíngue é, geralmente, baseada nas considerações socioeconômicas e culturais e não em fatores linguísticos”. Ou seja, se uma pessoa está estudando em uma escola bilíngue conceituada é motivo de orgulho para seus familiares e admiração da sociedade, porém, quando estudantes estrangeiros estão inseridos nas instituições brasileiras e praticam a língua materna, sofrem preconceito e são obrigados a falar português.

Para Mello (1999) o bilinguismo pode significar uma fonte de conflitos, um problema social com traços de culturas múltiplas, de mundos muito diferentes. Essas atitudes se refletem não apenas no relacionamento entre pessoas, mas também nas políticas econômicas e educacionais de um país. Daí surge a marginalização das sociedades minoritárias, um pouco do que trato na próxima subseção.

1.4 Escolarização em contexto bilíngue de minorias

O multilinguismo confirma que as línguas são muitas, no entanto, elas são desiguais nas sociedades modernas. Segundo Cox e Assis Peterson (2010, p. 41), “o multilinguismo situa a diversidade linguística dentro das fronteiras do estado, distinguindo a língua majoritária das línguas minoritárias”. Quando duas línguas são usadas dentro das fronteiras de uma mesma comunidade, havendo desigualdade entre elas, pode haver o caso de bilinguismo com diglossia, ou seja, uma língua é considerada alta e a outra baixa.

A educação ou escolarização em contexto bilíngue ou multilíngue pode ser encontrada em maior número no Brasil com indígenas, imigrantes, surdos ou nas fronteiras. Todas as escolas onde existem esses casos apresentam um cenário sociolinguisticamente complexo, pois nessas comunidades podem ser faladas mais de uma língua ou mais de uma variedade e envolve culturas diversas. Por isso, o

monolingüismo no Brasil é um mito que serve para apagar as minorias, que em vários casos, são majorias tratadas como minorias. No caso da escola analisada neste trabalho, está em contexto bilíngue, mas é considerada monolíngue. Nela existem vários grupos de minorias linguísticas, como os filhos de venezuelanos, nascidos no Brasil, ou venezuelanos filhos de brasileiros que moram há muitos anos em Santa Elena, que chegam a ocupar aproximadamente 30% das vagas, além dos indígenas de diferentes etnias da região que estão em menor porcentagem porque a maioria mora e estuda nas escolas das comunidades.

De acordo com Duranti (2000) a cultura se usa para explicar por que as minorias e os grupos marginalizados não se integram com facilidade nos diferentes grupos sociais. O autor também salienta que a variação é uma norma e não uma exceção, como afirma Cavalcanti (1999) quando diz que o bilinguismo deveria representar a norma e não ser tratado como um caso especial, como acontece hoje. A verdade é que a heterogeneidade é difícil de aceitar para a sociedade escolar, que continua planejando atividades para uma comunidade homogênea, sem diferenças linguísticas, nem culturais.

Segundo Cavalcanti (1999), o bilinguismo está estereotipadamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite. A maioria das línguas faladas no Brasil é de tradição oral e acaba sendo estigmatizada e desvalorizada, fato que torna seus falantes invisíveis. Essa desigualdade de poder na educação para minorias se evidencia cada vez mais, já que apenas o domínio de línguas de prestígio como inglês ou espanhol são considerados bilinguismo. Também depende de qual variação dessas línguas a pessoa fala, já que as variações da América Latina costumam ser desprestigiadas.

Para Maher (2007) a avaliação que se faz do bilinguismo de minorias linguísticas vai influenciar no estabelecimento de programas de educação. “Se esse bilinguismo é considerado não um atributo, mas um “problema”, o objetivo será fazer o aluno abdicar da sua língua materna e se tornar monolíngue em língua portuguesa”. (p.70).

Ainda conforme Cavalcanti (1999) vários estudos mostram escolas oficialmente monolíngues em cenários bilíngues e bidialetais, onde as línguas da comunidade convivem com a língua da escola, tornando-se até imperceptível aos participantes, ou de forma não reconhecida pelos mesmos em suas representações sociais.

O contexto sociolinguístico em todos os exemplos é sempre complexo e, os cursos de magistério e de letras não formam professores para enfrentar essas realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie. (CAVALCANTI, 1999, p. 402-403).

Uma preocupação de professores pesquisadores da área de educação é que os currículos de formação de educadores, em especial para a educação infantil e ensino fundamental, não possuem, na grade curricular, disciplinas que possam garantir aos professores lidarem, adequadamente, com a alfabetização e educação de crianças pertencentes a minorias linguísticas. São preparados para trabalharem com o “falante ideal”, totalmente fora da realidade das escolas brasileiras, apesar da diversidade cultural e linguística constar nos documentos oficiais que definem as políticas para educação básica no Brasil. Como afirma Souza (s/d),

(...) há a presença de cidadãos bilíngues para as quais não há uma política de formação que faça respeitar suas diferenças e direitos linguísticos – uma boa parte desses brasileiros tem o espanhol, e não o português, como língua materna. Nossos professores não são formados para dar conta dessa situação, na maioria dos casos. (p.6)

Nas palavras de Fritzen (2008) é rotineiro desconsiderar nos processos de escolarização os cenários multiculturais como os de imigração, de fronteira, de povos indígenas, em que a própria escola se insere. Para a autora, essa postura ocorre na tentativa de apagar ou estigmatizar as línguas minoritárias e acabam tratando o bilinguismo dos alunos como um problema para a educação formal e para a aprendizagem do português.

Para Cavalcanti (2006), a ética precisa ser construída inter ou multiculturalmente, é necessário que as vozes das minorias sejam ouvidas e que as pesquisas sejam feitas por eles. Ou seja, que a voz seja nossa, moradores da fronteira, sujeitos bilíngues transculturais, uma pesquisa de dentro para fora. Enfatizamos assim a fala de Cavalcanti (2007) que aponta a necessidade de se trabalhar melhor com a pluralidade cultural das escolas brasileiras:

Se professores e teóricos procurarem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encarmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para

justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade, se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural. (p. 21-22).

Na mesma perspectiva, Maher (2007) acredita que para pensar em projetos emancipatórios voltados aos grupos minoritários é necessária a politização, porém, não é suficiente. O ideal é que o entorno aprenda a respeitar e conviver com as diversas manifestações linguísticas e culturais, fortalecidos politicamente e dentro da lei. Para ela, o empoderamento de grupos minoritários depende de três aspectos: sua politização, o estabelecimento de legislações favoráveis a eles e a educação da sociedade para que possa respeitar as diferenças, convivendo assim, na interculturalidade e no pluringuismo.

Para entender a interculturalidade cito Fleuri (2001) quem a define como maneira de ultrapassar os obstáculos culturais alheios, adotando uma multiplicidade sócio cultural e podendo reconstruir identidades. Na visão intercultural o autor declara que:

Emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo (p. 113)

Dessa forma, fica evidente que a interculturalidade deve ser usada como forma de respeitar as diferenças e aprender a lidar com as identidades culturais de cada grupo.

No contexto educacional o ensino da escrita na perspectiva dos programas educacionais que incorporam uma diversidade de valores culturais, o letramento emerge novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural. No entanto, as práticas de letramento estão sendo deslocadas por modelos globalizantes de letramento, que quase não variam entre um país e outro, pois são homogêneos nos seus conteúdos e conceptualizações. Deixando de lado os modelos locais ou regionais, que preservam valores culturais dos seus usuários e que poderiam servir como ponte para a aquisição das práticas de letramento oficialmente legitimadas, especialmente em vista dos enormes fracassos dos programas oficiais de alfabetização (KLEIMAN, 1998).

Esse tipo de prática respeitaria as identidades de minorias, porém, não ocorre no Brasil, já que é um tema conflitante na escola, que geralmente segue o autoritarismo homogeneizador e prefere ignorar a diferença e a pluralidade das culturas. Contradizendo o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999) que têm como tema a Pluralidade Cultural:

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilinguismo e o multilinguismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países. (p.133)

De acordo com os PCNs, a escola pode oferecer reflexões sobre a língua materna e promover a compreensão das identidades considerando as diferentes línguas, porém, na maioria dos casos, não é isso o que acontece.

Na próxima seção explanarei sobre o termo usado no título deste trabalho, *entre lugar*, trazendo os conceitos de identidade, na perspectiva dos Estudos Culturais.

2- LÍNGUA, IDENTIDADE E NAÇÃO

As culturas nacionais têm gerado discussões entre diferentes teóricos. Neste trabalho tento relacionar a cultura nacional com a língua e a identidade dos indivíduos fronteiriços. Para Hall (2006, p.49) as culturas nacionais são uma característica da modernidade. “A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional”. É sobre essa relação entre língua, identidade e nação que discuto nas seguintes linhas.

2.1 O *entre lugar*

O termo *entre-lugar* proposto por Homi Bhabha refere-se a identidades, práticas sociais ou conhecimentos de vida que se encontram em debate, em conflito e ainda em construção. Em sua obra, Bhabha (2005) fala largamente sobre o contato entre culturas buscando entender as relações fronteiriças:

A globalização cultural é figurada nos *entre-lugares* de enquadramentos duplos: sua originalidade histórica, marcada por uma objetividade cognitiva; seu “sujeito” descentrado, significado na temporalidade nervosa do transicional ou na emergente provisoriedade do presente. (p.297)

As crianças que denomino “brasileiras venezuelanas” nesta pesquisa, podem ser consideradas sujeitos da diferença cultural, pois como afirma Bhabha (2005), estão envolvidas na natureza performativa das identidades diferenciais: na regulação e negociação daqueles espaços que continuamente se abrem, traçando fronteiras e expondo limites de diferença. Esses pequenos estudantes, apesar de terem certidão de nascimento brasileira, são diferentes no ambiente escolar, são reconhecidos como venezuelanos seja porque moram em Santa Elena ou porque ainda estão no processo de aquisição da língua portuguesa, se comunicando no dialeto fronteiriço¹⁰. Por esses fatos, classifico como *entre-lugar* o que as crianças “brasileiras venezuelanas” passam

¹⁰O portunhol ou fronteiriço é denominado por Selinker (1972) como Interlíngua. Na região Brasil / Venezuela é comum essa linguagem fronteiriça, decorrente do contato entre português e espanhol.

na escola e na sociedade da qual fazem parte. Vivem em situação de conflito identitário sem mesmo entender ainda o que são língua e cultura.

A ansiedade da cultura irresolúvel, fronteiriça, do hibridismo que articula seus problemas de identificação e sua estética diaspórica em uma temporalidade estranha, disjuntiva, que é, ao mesmo tempo, o tempo do deslocamento cultural e o espaço do “intraduzível”. (BHABHA, 2005, p.309)

Ainda segundo Bhabha (2005), a comunidade é o suplemento antagônico da modernidade e no espaço metropolitano ela é o território da minoria, colocando em perigo as exigências da civilidade. O autor acredita que nesse mundo transnacional onde transitam os cidadãos da fronteira é mais visível o problema dos diaspóricos¹¹.

Figura 2: Linha divisória entre os dois países onde transitam diariamente os “brasileiros venezuelanos”



Fonte:google.com.br

¹¹O conceito de diáspora se compara a uma concepção binária de diferença, fundado em uma ideia que depende da construção de um Outro, e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Seu significado depende da cultura e não pode ser fixado definitivamente, já que está em constante movimento.

Como a imagem acima mostra, o marco entre os dois países tem os símbolos nacionais de cada nação, pelo qual transitam os cidadãos da fronteira, onde é visível esse relacionamento transnacional e transcultural, no entanto, é algo natural para a população da região, ao mesmo tempo que é diferente para quem olha de fora.

A sociedade da fronteira Brasil Venezuela vive em contexto de hibridismo, onde as diferenças culturais podem gerar conflitos, que para Bhabha (2005) torna-se o momento do pânico que revela a experiência fronteiriça. Esse conflito ou confronto do pânico seria gerado pelo *entre-lugar*. Ou seja, aquele momento no qual a pessoa está construindo novas identidades cria um certo pânico, medo ou insegurança.

De acordo com Kersch (2011, p. 397), a língua é expressão de identidade, por esse motivo “o indivíduo pode desejar aprender determinada língua para pertencer ao grupo que a fala, ou de aprendê-la porque o domínio dessa língua lhe dará um retorno”. No caso dos moradores da fronteira Brasil/Venezuela, os venezuelanos desejam aprender o português para poder pertencer à sociedade brasileira. Na atual crise econômica do país vizinho, precisam trabalhar no Brasil ou fazer negócios com os brasileiros.

Conforme Oliveira (2011), no contexto da globalização, ainda há comportamentos preconceituosos que limitam a cidadania brasileira ao fato de falar ou não a língua portuguesa. O autor mostra que o uso exclusivo da chamada língua nacional se torna um fator de exclusão, como se a língua nacional fosse pré-requisito para a nacionalidade. Por esse motivo os “brasileiros venezuelanos” devem aprender o português, para se identificarem efetivamente como cidadãos brasileiros.

Para Hall (2006)

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (p. 49-50).

Sobre a língua e o sistema educacional nacional do qual fala Hall, Cavalcanti (1999) salienta que em relação à língua portuguesa como língua histórica do Brasil, percebe-se a tensão entre os interesses da nação hegemônica e os interesses das sociedades minoritárias, pois são obrigados a conviver no mesmo espaço. Essa constante tensão e negociação é o que denominamos como entre lugar.

Berenblum (2003) quando fala da criação das línguas nacionais, explica que, para difundir uma imagem de nação, os Estados precisavam inventar tradições e símbolos nacionais, que por meio das escolas eram divulgadas e assim conseguiam lealdade. Para essa identificação era necessário homogeneizar e padronizar seus habitantes, sendo implementadas as línguas nacionais. Os processos de construção da identidade brasileira e da língua portuguesa como língua nacional, foram mais fortes pelas particularidades do modelo colonial português e da independência do Brasil, principalmente pela presença na Colônia, da corte portuguesa.

Ainda na discussão sobre identidade nacional, trago a questão dos símbolos e o conflito que podem causar, como explicarei na próxima subseção, além de inserir os conceitos de identidade e diferença.

2.2 Símbolos nacionais x conflito

De acordo com Hall (2006) as culturas nacionais não são compostas apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. O reconhecimento desses símbolos pelas crianças de dupla nacionalidade pode gerar conflito identitário. Como exemplo disso, cito na justificativa deste trabalho, o que foi observado em sala de aula com algumas das crianças nascidas no Brasil, mas de família venezuelana, que se negaram a cantar o hino nacional brasileiro na escola de Pacaraima.

Conforme Hall (2006), não importa a diversidade dos seus membros em termos de classe, gênero ou raça, a cultura nacional sempre busca unificá-los numa única identidade, para representar a todos como pertencentes da mesma e grande família nacional. Exatamente o que foi observado na escola de Pacaraima, onde convivem diferentes classes, raças e nacionalidades, mas são unidos pela cultura brasileira através das atividades referentes aos símbolos e à língua portuguesa.

Para Oliveira (2011, p. 209) o artigo 13 da Constituição Federal que determina a língua oficial, trata da língua portuguesa como se tivesse a mesma função dos símbolos nacionais. “Onde se define a Língua Portuguesa como língua oficial, definem-se também qual é a bandeira, qual é o hino e qual é o brasão de armas da nação, objetos que têm, para o Estado, a mesma função, isto é, são homogêneos

quanto a seu papel”. Assim, fica claro na constituição que o português como língua oficial tem o mesmo valor que os símbolos nacionais.

Berenblum (2003) afirma que a nação continua sendo um símbolo de identidade muito arraigado, pois cada indivíduo de uma nação se sente fazendo parte de uma comunidade que compartilha uma cultura e a mesma forma de ser e de pensar. “Nos identificamos com certos símbolos nacionais, criamos uma determinada imagem acerca de nós, cidadãos de um país, de uma nação”. (BERENBLUM, 2003, p. 32).

Assim, o hibridismo desses sujeitos descentrados os deixa em situação conflituosa na hora de reconhecer qual sua nação, aquela que segue a cultura nacional da família ou a nova cultura nacional que estão sendo obrigados a aprender na escola. Dessa forma enfatizamos o conceito de Bhabha (2005, p. 126) que “culturas são construções e as tradições, invenções e que, quando em contato, criam novas construções desterritorializadas”. Sobre os sentidos da nação Hall (2006) afirma que:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (p. 51)

Por meio dessas estórias, as pessoas começam a criar seu sentido de nação, mesmo sendo algo imaginário, como propõe Anderson (1989), para quem a nação é uma comunidade política imaginada, tão imaginada como limitada e soberana. Segundo ele, “nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um, esteja viva a imagem de sua comunhão”. (ANDERSON, 1989, p.16).

Para Bauman (2004, p.27) a identidade nacional foi forçada a entrar como uma ficção. “A ideia de “identidade”, e particularmente de “identidade nacional”, não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato de vida” auto evidente”. Ou seja, a identidade nacional não nasce com as pessoas, ela é imposta pela sociedade.

Ao analisar o texto de Bhabha, entendemos que a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades da comunidade nacional, pois essa diferença não representa apenas a controvérsia entre conteúdos opostos ou tradições de valor cultural, na verdade é muito mais do que isso. Como

afirma Woodward (2009, p. 11), a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica, pois “umas das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos”.

Bhabha (2005, p. 199) propõe essa construção cultural de nacionalidade como “uma forma de afiliação social e textual”, sem negar as histórias específicas e os significados particulares dentro das linguagens políticas diferentes.

Na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente, do performático. É através deste processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de escrever a nação. (BHABHA, 2005, p. 207).

Dessa forma, Bhabha (2005, p. 209) se refere ao discurso nacional, da narrativa de nação e seu povo. Ele afirma que “a nação se transforma de símbolo da modernidade em sintoma de uma etnografia do “contemporâneo” dentro da cultura moderna”. Confirmando assim, que a cultura nacional é mais uma tradição inventada pelo discurso dos usuários dessa língua, do que uma realidade em todo o território de um país. Da mesma forma Anderson (1989) acredita que as nações são comunidade imaginadas por serem entendidas como um companheirismo profundo e horizontal, e limitadas, por possuir fronteiras.

Por outro lado, Woodward (2009) afirma que:

A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (na afirmação das identidades nacionais, por exemplo, os sistemas representacionais que marcam a diferença podem incluir um uniforme, uma bandeira nacional ou mesmo os cigarros que são fumados. (p. 14)

Dessa forma trazemos a discussão sobre identidade e diferença, onde os símbolos que marcam a identidade daquelas crianças como venezuelanas, na verdade são a diferença das crianças de nacionalidade brasileira. É nesse exato momento que entra a negociação entre as identidades, pois elas não são unificadas.

Ainda nas palavras de Woodward, a contestação justifica a criação de novas identidades nacionais, levando em consideração as origens e as fronteiras do passado.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas

simbólicos de representação, quanto por meio de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2009, p.14)

Nesse sentido reafirmamos, que a diferença é aquilo que o outro não é, por exemplo, os “brasileiros venezuelanos” são diferentes dos brasileiros e também diferentes dos venezuelanos, são híbridos e formam sua identidade, justamente, por serem diferentes. Como salienta Silva (2009), a identidade e a diferença podem ser naturalizadas pela diversidade, tornando-se fatos da vida cotidiana na qual devem tomar posição.

Ainda conforme Silva (2009, 75) “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade”, dessa forma são inseparáveis. Outra característica importante da relação entre identidade e diferença é que ambas resultam de atos da criação linguística. Contudo, elas são fabricadas por meio da cultura, da sociedade e principalmente, do nosso discurso. Como já dizia Saussure, a linguagem é um sistema de diferenças.

Por outro lado, Silva (2009, p. 81) acredita que a identidade e a diferença, por serem relações sociais, suas definições discursivas e linguísticas dependem de relações de força e poder: “elas não são simplesmente definidas: elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas”.

Concordando com o autor que a identidade e a diferença estão em conexão com relações de poder, posso comparar a relação de poder da identidade da instituição de ensino, onde a cultura brasileira e a língua portuguesa dominam a estrutura hierárquica, ao mesmo tempo que a língua espanhola e a cultura venezuelana estão presentes, sendo a diferença na escola, como não pertencentes à grande cultura nacional.

Outra questão de identidade e diferença bem marcante na região de fronteira e especificamente na escola é a culinária, tema que exploro na próxima subseção.

2.2.1 Identidade, diferença e culinária

Os rituais culturais se estendem em vários aspectos da sociedade e um deles é a alimentação, pois a comida estabelece uma relação entre nossa cultura e nossa

cozinha. Dessa forma, a natureza se transforma em cultura e fazemos da culinária uma linguagem para falar sobre quem somos.

A cultura integra os comportamentos e formas de vida que o ser humano adota e transmite na sociedade e nela está inserida a cozinha, já que através da culinária se representam os sabores, gostos, costumes, tradições e valores. O momento de preparar um alimento, os utensílios de cozinha, tudo tem seus significados e funções de acordo com a sociedade e os diferentes costumes e tradições que a acompanham.

Segundo Woodward (2009, p. 43) “a comida é um meio pelo qual as pessoas podem fazer afirmações sobre si próprias. Ela também pode sugerir mudanças ao longo do tempo bem como entre culturas”. Para isso, é levada em consideração a forma como organizamos a comida, além de como preparamos, pois, cada cultura tem particularidades quanto à preparação, ingredientes, forma de servir.

De Certeau (2008) afirma que as condutas alimentarias constituem um domínio onde a tradição e a inovação tem o mesmo valor, o presente e o passado se misturam para atender a necessidade do momento, proporcionar a alegria do instante e se adaptar às circunstâncias.

Cozinhar e comer expressam formas e estilos de vida, as quais vão sendo adquiridos durante sua interação com os demais indivíduos. Esse estilo pode ser diferente em cada país ou em cada região de um mesmo território. Segundo Montecino (2009), o que cada sociedade considera como alimento não tem somente um correlato nutricional e de seleção no meio ambiente, mas também revela um sentido simbólico. Daí surgem proibições, modos de consumo e concepções sobre as propriedades dos produtos que são ingeridos.

Há alimentos que são proibidos em alguns lugares ou culturas específicas, além da divisão entre o que é considerado comestível para uns e não comestível para outros, mas, em todos os casos, essas divisões e proibições advém das identidades.

Contudo, uma forma de diferenciar as identidades é por meio daquilo que se come. Assim, brasileiros se identificam pela comida brasileira (como o arroz e o feijão que não podem faltar, a farinha e a farofa, entre outros), enquanto que os venezuelanos são diferentes dos brasileiros porque têm outros hábitos alimentares. E essas diferenças culturais visíveis nos alimentos são criadas por meio da linguagem como mostro na subseção 4.2.

2.2.2 Diversidade e escola

No contexto da diversidade linguística e cultural, a diferença e a identidade tornam-se algo natural, nesses casos, o respeito e a tolerância são as palavras de ordem. Porém, para Silva (2009) é necessário que a diferença e a identidade sejam vistas como processos de produção social que envolvem relações de poder:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. (p.96)

Dessa forma, é necessário entender que identidade e diferença são elementos passivos da cultura, que são constantemente criados e recriados. Para a pedagogia e os currículos escolares o outro cultural é sempre um problema, que questiona a própria identidade. Para o autor supracitado, isso é um problema pedagógico e curricular, não apenas porque as crianças e os jovens são obrigadas a interagir com o outro no espaço escolar, e sim, porque a diferença não deixa de ser preocupante, apesar de muitas vezes ser ignorada e reprimida, gerando conflitos e até mesmo violência.

O resultado desse contato seria, segundo Silva (2009, p.98) “novas dicotomias, como as do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas respeitada”. Dessa maneira, o autor traz a discussão sobre a sociedade dominante que não impõe diretamente a língua e a cultura, mas mostra a hegemonia dela, da mesma forma que o “dominado” acredita ser respeitado.

Bauman (1998) chama de estranhas as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético. Nesse caso da escola, os diferentes, seriam os estranhos de Bauman, para ele, todas as sociedades produzem seus estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranho, e os produz de sua própria maneira, inimitável.

A estratégia comumente adotada na rotina pedagógica das escolas é apresentar aos estudantes uma visão superficial das diferentes culturas, mostrando o diferente como exótico e curioso.

Para considerar as contribuições da teoria cultural recente, seria necessária uma abordagem onde a pedagogia e o currículo tratassem a identidade e a diferença

como questão política, perguntando sempre como a identidade e a diferença são produzidas e por meio de qual instituição. Essa estratégia deve admitir o fato da diversidade tornar-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença. (SILVA, 2009, p.99-100).

De acordo com Bauman (1998) o projeto liberal da modernidade admite que as pessoas são diferentes, mas diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularistas em que elas crescem e amadurecem. “São produtos da educação, criaturas da cultura e, por isso, flexíveis e dóceis a serem transformadas” (BAUMAN, 1998, p.29). Nesse sentido, por meio da educação escolar, esses alunos “diferentes” ou “estranhos” podem ser transformados.

Moita Lopes (2002) afirma que a escola é um espaço privilegiado para a (re) construção da identidade, pois “é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família”. (MOITA LOPES, 2002. p.16). Essas ameaças seriam, entre outras coisas, deixar um pouco de lado a cultura familiar, nesse caso minoritária, e adotar a cultura majoritária, que estão aprendendo na escola.

Contudo, a pedagogia escolar deve sempre questionar essas relações de poder entre identidade e diferença, em vez de apenas declarar seu “respeito” com a diversidade.

3. ABORDAGENS METODOLOGICAS

Esta pesquisa na área da Linguística Aplicada, traz a preocupação com a vida social e com a necessidade de compreendê-la. Segundo Moita Lopes (2006):

[...] isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (p. 90)

Dessa forma, o autor afirma que nós pesquisadores de LA devemos tentar compreender a vida social sem separar a teoria da prática, com a possibilidade de experimentar a vida dos outros por meio das pesquisas, saindo um pouco do nosso mundo e das nossas certezas. Além disso, outra preocupação desse tipo de pesquisa é ter uma visão do conhecimento que transite por várias áreas, com o objetivo de integrá-las.

Nessa perspectiva, utilizei a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista. De acordo com Bortoni- Ricardo (2008, p.34), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”.

Classifico o trabalho de cunho etnográfico por fazer uso de algumas técnicas de coleta do método etnográfico, como diário de campo e observação participativa. Interpretativista por tentar interpretar as informações e ações dos sujeitos da pesquisa, aquilo que está nas entrelinhas, nos gestos, no tom de voz, etc. Como afirma Signorini (1998, p. 104) “as metodologias de base interpretativista não obscurecem essa participação do pesquisador na construção do campo de referência e favorecem o não deslocamento ou purificação do linguístico”. Na mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2008, p.32) acredita que “a compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados”, sendo agente ativo na pesquisa. A mesma autora afirma que as salas de aula são espaços privilegiados para pesquisas qualitativas de base interpretativistas, como esta investigação.

A etnografia se preocupa com o significado que têm as ações e eventos para as pessoas e os grupos estudados. Alguns desses significados são expressos pela

linguagem, enquanto outros são transmitidos indiretamente por meio de ações. Existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, onde o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise. Outra característica importante da etnografia é a ênfase no processo, no que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais. Sempre envolve um trabalho de campo onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos, mantendo um contato direto e prolongado.

Segundo André (2008), na etnografia escolar o autor busca descrever e entender a situação, revelando seus significados para deixar que os leitores decidam se as interpretações podem ser generalizadas. Dentre as pesquisas desse tipo estão os estudos de caso, que são úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa, como apresento a seguir.

3.1 Estudo de caso

O estudo de caso caracteriza-se por uma estatística simples, elementar. Segundo Triviños (2013) o estudo de caso é uma categoria de pesquisa com o objetivo de analisar uma unidade profundamente. A abrangência dessa unidade depende de vários fatores, pode ser um sujeito, por exemplo as condições de vida de um aluno, ou o estudo de uma turma de uma escola específica e ainda, uma escola inteira, clube ou associação de vizinhos.

De acordo com Chizzotti (2009) o caso é um marco de referência das condições socioculturais complexas referentes a uma situação que retrata a realidade e revela vários aspectos nela presentes. É como uma unidade do todo.

Nas palavras de Triviños (2013, p. 134) “a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador”. Ou seja, a complexidade aumenta à medida em que se aprofunda no assunto. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Outra marca dessa categoria de pesquisa é a implicação do sujeito no processo e os resultados do estudo, pois exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias. Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza como

estudo de caso por analisar a interação entre alunos de três turmas de uma escola e também o ambiente escolar, levando em consideração diferentes pontos de vista.

Dentre os tipos de estudos de caso, utilizamos o observacional. Nele, de acordo com Triviños (2013), a técnica de coleta de informações mais importante é a observação participante. Esses instrumentos de coleta serão explicados na próxima subseção.

3.2 Instrumentos de coleta

De acordo com Triviños (2013) as técnicas e métodos de coleta na pesquisa qualitativa exigem atenção especial ao informante, ao observador e às anotações de campo. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Assim, neste trabalho serão usados vários instrumentos de coleta de registros como observações e entrevistas, que, em fase posterior de sistematização, alguns serão selecionados como dados, vindo a ser efetivamente analisados.

Por meio de observações participativas na sala de aula e no ambiente escolar foi possível interpretar o conflito vivido pelas crianças “brasileiras venezuelanas” durante os dois primeiros anos da educação infantil. Pois, como afirma Triviños (2013), observar não é simplesmente olhar, é destacar de um conjunto algo especificamente, prestando atenção em suas características.

Segundo Moreira (2002, p. 52), o principal produto dessa observação participante é o que se conhece por relato etnográfico, entendido como “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador”. Essas notas foram registradas no que chamamos de diário de campo ou diário de pesquisa. As anotações de campo, de acordo com Triviños (2013, p. 154) compreendem “descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo”.

O diário de campo foi um instrumento utilizado para registrar detalhes da observação participativa, das entrevistas e de todo o processo da pesquisa, que foram posteriormente analisados de acordo com o ponto de vista desta pesquisadora, colocando-me no lugar dos sujeitos, ou seja, interpretando os acontecimentos dentro do contexto.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com crianças e suas mães¹², com relação ao uso da língua portuguesa e espanhola, além da questão da identidade nacional. O mesmo tipo de entrevista¹³ também foi usada com as professoras, para saber sua opinião sobre o tema de bilinguismo no contexto escolar. Nessas entrevistas as respostas podem ser relativamente livres e, caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas obtidas, ou seja, podem surgir novas hipóteses. Para Triviños (2013, p.146) “em alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Porém, segundo Duranti (2000, p. 149) “apesar de serem úteis, as entrevistas raramente proporcionam a riqueza de informação que uma análise linguística culturalmente contrastada requer”¹⁴. Para ele, não tem nada que possa substituir a observação das interações reais dos falantes. Salientando assim a importância das observações participativas.

No decorrer da pesquisa, utilizei ainda a coleta documental, que serviu como ponto forte para a abstração de dados referentes a números de alunos matriculados e nacionalidade dos familiares. Foi realizada a coleta e classificação, de informações extraídas das pastas de cada aluno, em 2015 de todas as turmas e em 2016, apenas das turmas de jardim II.

Dessa forma, Fachin (2005) ressalta que a pesquisa documental, se faz quando há necessidade de análise de documentos existentes que possam contribuir para a realização da investigação, tal pesquisa contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

3.3 Universo da pesquisa

Para desenvolver o trabalho foi realizado um estudo de caso com crianças de 4 a 6 anos de idade, que foram observadas durante dois anos, alunos de três turmas de Jardim II de uma escola brasileira de fronteira, onde estudam várias crianças que

¹² Os nomes serão fictícios para preservar a privacidade das pessoas. Os termos de consentimento livre e esclarecido e as autorizações de uso de imagem e voz encontram-se nos anexos deste projeto.

¹³ Os roteiros das entrevistas também estão disponíveis em apêndices.

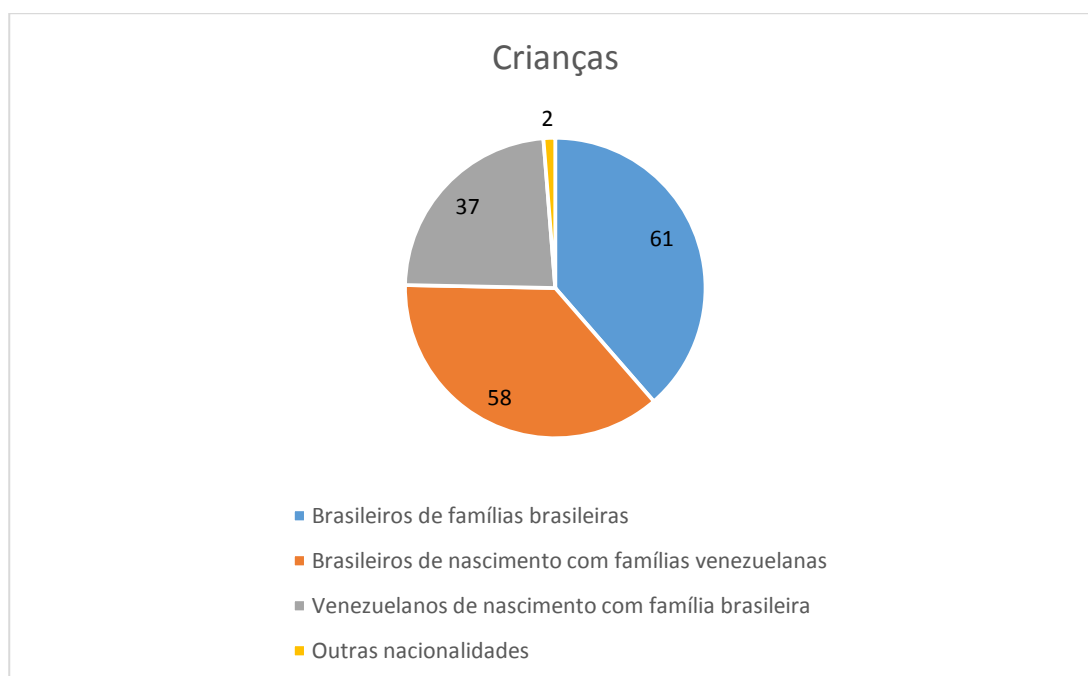
¹⁴ Tradução minha.

denominamos aqui “brasileiras venezuelanas”, por terem dupla nacionalidade, sendo brasileiras por nascimento, porém, de famílias venezuelanas que moram em Santa Elena de Uairén. O grupo escolhido ainda tem outra característica importante, mantem o espanhol como primeira língua.

A escola atende estudantes de 4 a 8 anos de idade, oferecendo 20 turmas de aproximadamente 25 alunos cada uma, divididas entre Jardim I, Jardim II, 1º e 2º ano do ensino fundamental.

De acordo com um levantamento feito na secretaria da escola, verificando as pastas de matrículas do ano 2015, se matricularam 537 estudantes, dos quais 182 moram na cidade vizinha de Santa Elena de Uairén, sendo mais de 30 %. Essa porcentagem é retratada no seguinte gráfico.

Gráfico 1 – Naturalidade das crianças que moram em Santa Elena

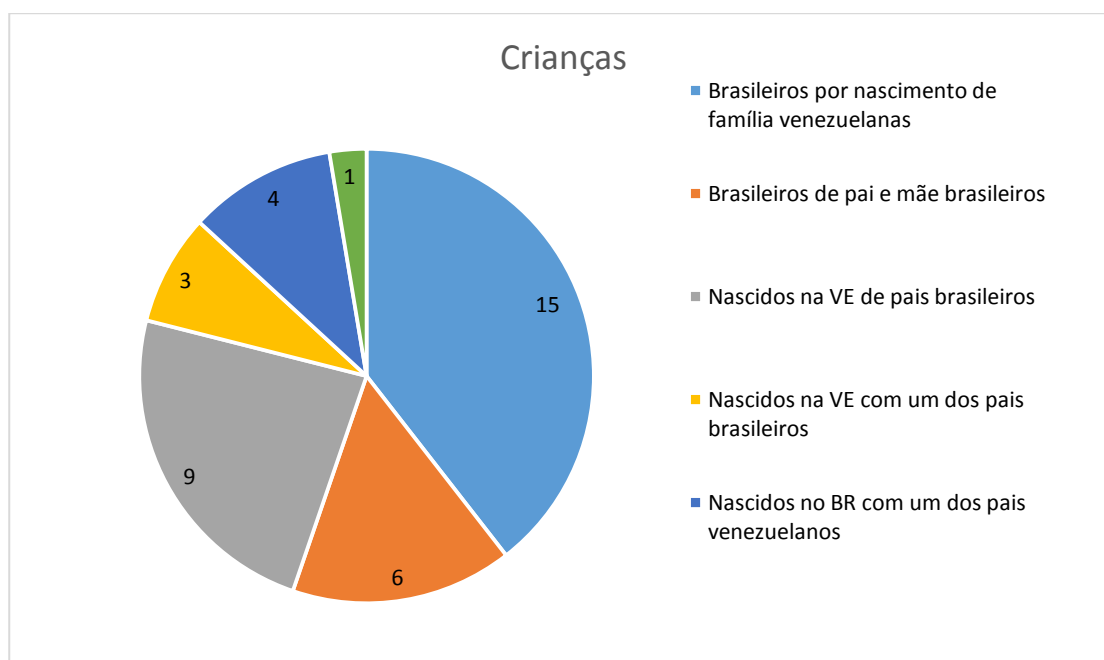


Como mostra o gráfico, dentre esses residentes no país vizinho, 61 crianças são nascidas no Brasil com família da mesma nacionalidade, enquanto 58 são brasileiras de nascimento, cuja família é toda venezuelana, ou seja, “brasileiros venezuelanos”. Também tem grande quantidade de estudantes nascidos na Venezuela (37), com um dos pais ou avós brasileiros, por isso têm a opção da cidadania e o direito de estudar na escola brasileira. Um menino filho de um casal libanês, cujo pai tem visto permanente venezuelano e a mãe visto permanente no

Brasil. Também dois meninos nascidos no Brasil, filhos de colombianos que moram em Santa Elena.

Outro levantamento foi realizado em 2016, desta vez, apenas analisando as pastas de matrículas das três turmas de jardim II, nas quais descobri que dos 87 alunos regularmente matriculados, 38 residem na cidade vizinha (VE), ou seja, mais de 40 %, dividindo-se da seguinte forma:

Gráfico 2 – Naturalidade das crianças do Jardim II residentes na VE



Como se vê no gráfico, das crianças que estudam no nível Jardim II e residem em Santa Elena, 15 são de famílias venezuelanas, mas brasileiros por nascimento, ou seja, “brasileiros venezuelanos”. Também tem 6 brasileiros de nascimento, com toda a família brasileira. Outros 9 são filhos de brasileiros, mas nasceram na Venezuela, além de 3 que também nasceram no outro país, mas são filhos de brasileiros com venezuelanos. Também há 4 crianças brasileiras de nascimento, cujos pais são venezuelanos e as mães são brasileiras. Uma aluna é venezuelana por nascimento, de pai venezuelano e mãe venezuelana naturalizada brasileira.

Esse é o cenário transcultural do universo da pesquisa. O estudo de caso foi realizado especificamente nas três turmas descritas acima, onde observei a forma como essas crianças se comunicam e entrevistei um total de 7 “brasileiros

venezuelanos” e seus responsáveis. Além das entrevistas com as três professoras titulares das turmas.

3.4 Etapas da coleta

A pesquisa de campo iniciou no primeiro semestre de 2015, quando visitei a escola pela primeira vez como pesquisadora, com o objetivo de coletar dados para realizar trabalhos de duas disciplinas do mestrado. Após conversar com a gestão da instituição, iniciei as observações nas duas turmas de jardim I, acompanhando as aulas durante uma semana, nas quais observei a interação de todos os estudantes, na época tinham entre 4 e 5 anos de idade. Além de perceber como se comunicavam os brasileiros com os “brasileiros venezuelanos”, também pude notar como era a comunicação com as professoras e também na hora do recreio e da saída, como se comportavam com os outros funcionários da escola. Da mesma forma, observei a participação das crianças nas diferentes atividades realizadas no decorrer do ano escolar, como festa da páscoa, festa junina, desfile de 7 de setembro e apresentações culturais de fim de ano.

Posteriormente, em abril de 2016, voltei à escola. Retornei às observações, em três turmas de jardim II, já que aumentou o número de alunos. Assim, continuei com o mesmo grupo de crianças, agora com 5 e 6 anos de idade, porém, divididos em mais turmas. Em 2015 entrevistei somente três crianças e três mães e em 2016, identifiquei mais 5 alunos cujas entrevistas foram realizadas em maio. Os roteiros das entrevistas foram montados em português, porém, as entrevistas foram realizadas em espanhol, para facilitar a comunicação, pois, tanto pais, quanto alunos, demonstraram sentir-se mais à vontade falando na língua materna.

Após falar com os pais e as crianças fiz mais observações na escola e no final de junho, antes do recesso escolar, entrevistei as professoras, uma delas vinha acompanhando os alunos desde o jardim I, ou seja, foi a mesma professora nos dois níveis.

No mês de agosto iniciei a sistematização dos registros, para assim, realizar as análises dos dados, etapa que explico na próxima subseção.

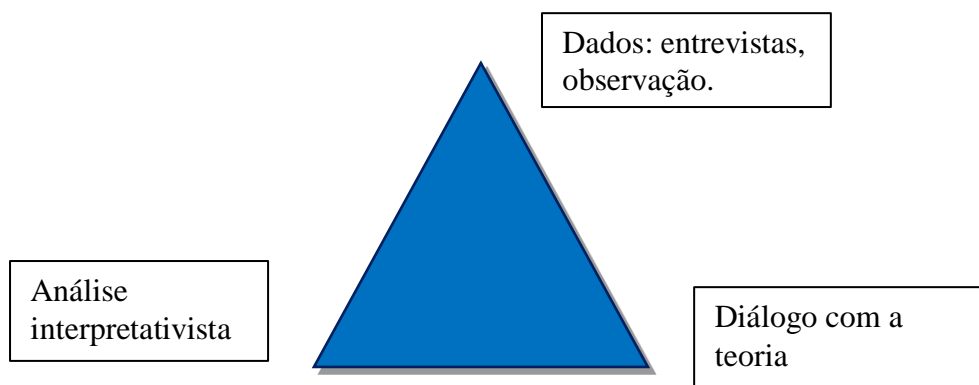
3.5 Sistematização dos registros e análise dos dados

Nas pesquisas em Linguística Aplicada são coletados registros que posteriormente são transformados em dados, por meio de uma seleção do material mais relevante para a análise em questão. Ou seja, todos os registros do diário de campo, das entrevistas e dos documentos lidos, passam por uma seleção e organização que chamamos de sistematização.

Esta fase ocorreu nos meses de junho e julho de 2016. Após a sistematização dos registros e a escolha dos dados, foi feita a triangulação para análise dos mesmos. Nesse sentido, foram analisadas as entrevistas junto com as observações, os documentos e o referencial teórico. Segundo Triviños (2013):

o material classificado sob o escopo da teoria ou teorias encontradas no estudo das respostas dos sujeitos e dos documentos, e da teoria que servirá de apoio, se necessário, à proposta de transformação que apresenta o pesquisador como alternativa e lhe permitirá elaborar um esquema de interpretação e de perspectivas dos fenômenos estudados. (p. 173)

Assim começou a preparação do material coletado e a articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, como afirma Minayo (2010) o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, as observações e as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade, analisando juntamente com as anotações de campo.



4. UMA ANÁLISE DO ENTRE-LUGAR

Esta análise foi realizada buscando responder às subperguntas de pesquisa, o que me leva a alcançar o objetivo central deste trabalho: analisar como é o relacionamento dos “brasileiros venezuelanos” na instituição de ensino, crianças que estão iniciando a vida escolar em um contexto bilíngue, cuja língua materna é o espanhol, residem na Venezuela, mas nasceram e estudam no Brasil.

Para analisar de forma qualitativa e interpretativista a situação do bilinguismo no entre lugar das crianças “brasileiras venezuelanas”, observei as turmas da escola em contexto bilíngue escolhidas para este trabalho. Também entrevistei oito responsáveis e sete crianças, cujo perfil, em termos de nacionalidade e língua falada em casa, apresento a seguir:

Tabela 1: Perfil sociolinguístico das crianças

Criança	Nacionalidade Mãe	Nacionalidade Pai	Língua falada em casa
Maria	Venezuelana	Venezuelano	Espanhol
Vitória	Venezuelana	Alemão	Espanhol, alemão e português
Estefan	Venezuelana	Brasileiro	Espanhol
Santo	Venezuelana	Venezuelano	Espanhol
Donal	Venezuelana	Venezuelano	Espanhol
Cristiano	Venezuelana	Brasileiro	Espanhol
Clarice	Venezuelana	Venezuelano	Espanhol
Júlia	Venezuelana	Venezuelana	Espanhol e português

Como o quadro demonstra, todas as mães são venezuelanas, somente dois pais são brasileiros, e um pai é de outra nacionalidade, neste caso, alemão, que mora na Venezuela há muitos anos.

Após a sistematização dos registros realizei a análise através da triangulação dos dados advindos de observações, documentos¹⁵, entrevistas com crianças, pais e

¹⁵ Esses documentos são fichas de matrículas, cópias de identidades dos pais e das crianças, etc.

professoras, trazendo o referencial teórico ao debate, o qual apresento nas próximas subseções, divididos por temas, porém, antes mostro o perfil das três professoras entrevistadas.

Tabela 2- Formação profissional e experiência das professoras

Professora	Formação	Experiência profissional
Liliana	Licenciatura em Letras espanhol/ Especialização em Língua Portuguesa	Três anos na escola
Sheila	Pedagogia	Dois anos na escola
Gisele	Pedagogia	Sete anos na escola

Como mostra a tabela, as três docentes possuem formação de nível superior e atuam na escola de fronteira há pelo menos dois anos. Uma delas tem especialização e as outras duas ainda não, terminaram o curso superior recentemente. Liliana é formada em letras espanhol; Sheila em pedagogia, já fez curso de espanhol e por morar em Pacaraima desde criança teve o contato linguístico do comércio fronteiriço, já que os pais possuem um estabelecimento comercial em Pacaraima. Porém, Gisele que é natural do Maranhão e mora em Pacaraima há sete anos, afirma não falar nada em língua espanhola.

A seguir apresento a análise sobre os símbolos nacionais e as identidades das crianças na escola de fronteira, pois foi o fato presenciado que chamou minha atenção para escolher o tema de pesquisa.

4.1 “Eu já sei o hino da Venezuela que é o meu país”

Analisando os dados coletados através de observações participativas foi possível perceber como a língua e os símbolos nacionais da Venezuela estão presentes na vida de algumas das crianças da pesquisa. E o discurso da nação que aprendem na televisão, nas emissoras de rádio ou com os parentes, influencia na forma da “afiliação social”.

De acordo com Bhabha (2005), o presente da história do povo é uma prática que destrói os princípios da cultura dessa nação que tenta voltar a um passado

nacional. Esse presente e passado cultural do país da família foi analisado por meio de uma entrevista com a mãe da Maria, a qual confirmou o conflito da filha sobre aprender o hino nacional do Brasil¹⁶, questionando que já sabia o da Venezuela, que era seu país. Ou seja, nesse momento sua identidade de venezuelana entrava em conflito com a brasileira, que ainda estava se formando. De acordo com Woodward (2009, p. 12), “essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento, e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise”.

Na Venezuela as emissoras de rádio são obrigadas por lei a colocar o hino nacional todos os dias às 6 da manhã, ao meio dia, às 18 horas e à meia noite. Justamente, às 6 horas (horário local), é quando a mãe leva a filha até a parada do ônibus do transporte escolar que vai de Pacaraima a Santa Elena. Momento no qual a criança reforça os laços culturais venezuelanos. Por isso, a mãe teve que explicar que os dois são seus países:

Ella escucha el himno venezolano todos los dias en el carro, cuando vamos a llevarla para la parada del autobus y vamos juntas cantando. Yo tuve que explicarle que ella es venezolana, pero tambien es brasileña y así como le gusta hablar portugues, tenía que conocer y cantar el himno de su otro país.

Mãe de Maria.

Nesse depoimento reafirmo a fala de Silva (2009, p.87), quando diz que “os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais”. A aluna de 5 anos, aqui chamada de Maria, teve resistência quanto ao hino, mas, de acordo com a mãe, após várias conversas a menina passou a se identificar como possuidora de dois países e duas culturas. A mãe contou que se matriculou no curso de Português para Estrangeiros da Universidade Estadual de Roraima para poder ajudar a filha nas atividades escolares. Também disse que vai frequentemente à escola para tirar dúvidas sobre algumas atividades, letras de canções ou qualquer eventualidade, o

¹⁶ Essa é a menina que mencionei na justificativa, que se negou a cantar o hino nacional.

que teria ajudado à adaptação da menina na instituição brasileira, na qual estuda desde os três anos de idade.

Quando conversei com Maria percebi que ela parece consciente quanto à dupla nacionalidade que possui, possivelmente decorrente das conversas com a mãe sobre o tema.

Soy brasilera y venezolana, porque soy de Santa Elena y de Brasil. Nací en Pacaraima.

Maria.

Ao ser questionada sobre o hino venezuelano, ela respondeu que não sabia como era, porém, quando cantei o início da música, ela o reconheceu emocionada e começou a cantar. Contudo, com o hino brasileiro foi diferente, mesmo cantando uma parte para ver se ela lembrava, a resposta foi negativa. Conforme Silva, afirmar identidades significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. (SILVA, 2009, p. 82).

O pai de Santiago disse que o menino estudou na Venezuela quando tinha 3 anos, lá aprendeu o hino nacional venezuelano e é algo bem marcante na vida dele, até porque toda a família é venezuelana, mas, segundo o responsável, Santiago não se nega a cantar nem participar de nenhuma atividade na semana da pátria no Brasil. Sobre as atividades como desfile da independência, a professora Liliana afirmou que poucos “brasileiros venezuelanos” participam.

O pai de Júlia também afirmou que por ela ter estudado na Venezuela quando tinha três anos, conhece bem o hino nacional e canta toda vez que escuta na rádio.

En la escuela que ella estudiaba aqui, cantaban el himno todos los días antes de entrar, por eso le gusta mucho. (...) No sé si en Brasil no tienen ese costumbre, porque nunca la he escuchado cantando el himno brasileño.

Pai de Júlia

Na fala do pai fica claro que a menina foi incentivada a conhecer e cantar o hino venezuelano, ao contrário do brasileiro, que segundo ele, nunca viu na escola de Pacaraima. Eu perguntei se Júlia não tinha participado do desfile de 7 de setembro do ano anterior e ele disse que não, pois ela era muito pequena, ainda estava se adaptando na escola. Quando conversei com a menina me pareceu ter conhecimento da dupla nacionalidade que possui, dizendo que nasceu em Boa Vista (BR), mas também é venezuelana, demonstrando que tem uma identidade híbrida. Para Freitas (2007, 103) nossas identificações se misturam formando nossa identidade. “Identidade portanto híbrida, que cria um sujeito multifacetado, o qual a cada momento traz para o primeiro plano uma ou outra identificação, dependendo da situação interacional”. E é dependendo da interação que Júlia se sente brasileira ou venezuelana. Ela diz que sabe o hino da Venezuela, mas já não canta pois não estuda mais em Santa Elena. Sobre o hino do Brasil diz que nunca cantou, mas se tiver que cantar vai aprender.

Diante do exposto, concordo com Bauman (1998, p. 17) quando afirma que a ideia de identidade nacional, “não foi naturalmente gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um fato de vida auto evidente”, pelo contrário, essa ideia foi forçada a entrar na vida das pessoas.

Durante uma atividade sobre a bandeira do Brasil, as crianças observadas na escola de Pacaraima mantiveram sua opinião sobre as cores desse símbolo. A professora levou uma bandeira sem cores e perguntou se eles sabiam quais eram as cores da bandeira brasileira. Enquanto os brasileiros gritavam amarelo e verde, alguns dos “brasileiros venezuelanos” falavam *amarillo y rojo*¹⁷. Vermelho é uma das cores da bandeira venezuelana, junto com amarelo e azul. Mesmo a professora colocando a bandeira já colorida no quadro para os alunos colorirem conforme o modelo, alguns desenhos ficaram com amarelo, azul e vermelho.

¹⁷ Amarelo e vermelho, (tradução minha).

Figura 3: Bandeiras dos dois países, juntas



Fonte: www.google.com.br

Esse fato mostra a noção do símbolo bandeira que essas crianças trazem de casa ou da sociedade venezuelana. Nesse momento podemos ver como a identidade é marcada por meio de símbolos e pela diferença. Pois como afirma Silva (2009, p. 74) “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”.

Na entrevista com a Vitória perguntei sobre as cores da bandeira do Brasil, respondeu corretamente amarelo, azul e verde. Porém, sobre as cores do símbolo venezuelano respondeu que não lembrava. Esta menina faltou no dia da atividade de colorir a bandeira em sala, mas como estuda no Brasil desde os três anos, tinha aprendido as cores da bandeira na outra escola. Com a resposta dela é possível notar que não tem resistência quanto aos símbolos, como outros colegas “brasileiros venezuelanos”.

Sobre os símbolos e o nacionalismo, o pai de Clarice afirmou que tentam não falar sobre a questão histórica com a criança, com o objetivo de esquecer um pouco os problemas políticos da Venezuela, já que o governo usou muito os símbolos nacionais como jogo político. Segundo Bhabha (2005, p. 308), “é um processo ambivalente de cisão e hibridização que marca a identificação com a diferença da cultura”.

En Venezuela se ha perdido la cultura, ese tesoro lo han llevado a la parte política y nosotros estamos rechazando todo eso. Solo seguimos nuestra cultura de artesanos, pero queremos que nuestra hija respete la cultura de los dos países y ojalá un día se sienta orgullosa de los dos.

Pai de Clarice

Ele completa dizendo que apenas seguem a cultura do artesanato, mas desejam que Clarice um dia sinta orgulho dos dois países, apesar de neste momento, deixar um pouco de lado a cultura venezuelana. O pai contou ainda que em casa somente falam espanhol, a família é toda de Caracas¹⁸ e entende pouco o português, mas estão começando a aprender, pois são artesãos e têm interesse em mostrar o trabalho no Brasil. Este depoimento me remete àquele trecho de Bhabha (2005, p. 297) onde afirma que “a globalização cultural é figurada nos entre-lugares de enquadramentos duplos”, características do sujeito descentrado, em constante transição dependendo sempre do presente. O presente para esta família é o Brasil, a cultura brasileira à qual está se adaptando, nessa transição, deixa de lado a cultura dos símbolos venezuelanos que trazem lembranças ruins. Estão vivendo a chamada tradução cultural de Bhabha. Sobre esse fato, Bauman (1998) ressalta que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação por se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a identidade. (p. 17)

Dessa forma, a família de Clarice deixa, por um tempo, de pertencer a sua cultura nacional venezuelana por uma decisão própria e começa a se enquadrar em uma nova cultura, a brasileira descoberta na escola.

Na próxima subseção apresento a discussão referente à aceitação da culinária brasileira, levando em consideração a identidade e a diferença.

¹⁸ Caracas, a capital da Venezuela, está localizada a aproximadamente 1500 quilômetros de distância da fronteira. Em Santa Elena tem várias famílias naturais de lá, que migraram em busca de uma vida mais tranquila.

4.2 “Ella no come en la escuela”

A questão referente à culinária e cultura foi marcante desde o primeiro dia de observações na escola. Notei que a hora da merenda era um momento que marcava a identidade por meio da diferença e o uso da língua materna estava ainda mais presente, como narro nas seguintes linhas.

A mãe de Vitória afirmou que a filha não tem problema com a identidade cultural, a menina de 5 anos consegue se adaptar com a língua e a cultura facilmente, já que o pai é alemão, a mãe venezuelana e ela nasceu e estuda no Brasil. Quando perguntado à menina, se ela é brasileira ou venezuelana, respondeu que acha que é venezuelana e ao perguntar onde nasceu, imediatamente disse *em Pacaraima*. Porém, a mãe afirmou que às vezes a menina fala em casa: *eu sou brasileira*, em português e com orgulho.

No entanto, a mãe admitiu que Vitória não gosta da comida da escola, sempre prefere levar os alimentos preparados em casa, pois eles não têm costume de fazer comidas brasileiras. Nesse caso, a língua não é um problema, mas a culinária é rejeitada. Como afirma Woodward (2009, p. 42), a cultura está presente em todos os aspectos da vida cotidiana, desde a fala até a comida, pois, “aquilo que comemos pode nos dizer muito sobre quem somos e sobre a cultura na qual vivemos”.

Para Woodward (2009, p. 42), “a cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual falamos sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo”. Nas observações realizadas no ambiente escolar foi possível notar que quase nenhum “brasileiro venezuelano” se alimenta com a merenda oferecida pela instituição. E a fala de uma professora confirmou a observação se referindo a Donal, aluno que não fala nada em português, tem dificuldade de interagir na sala de aula e não gosta da comida da escola. O pai do garoto também afirmou que a mãe acorda cedo para fazer o lanche, pois, pelo que sabe, Donal não chega nem perto do refeitório da escola.

No horário do recreio é marcante a separação, tem 4 mesas grandes onde é servida a merenda da escola e mais uma no final do refeitório onde sentam os que levam lanche de casa, geralmente tem poucos brasileiros e muitos “brasileiros venezuelanos”. Do lado direito do refeitório tem duas mesinhas redondas, onde

também se reúnem os “brasileiros venezuelanos”, lanchando da própria marmita e conversando em espanhol.

Júlia está no segundo ano na escola e nunca se alimentou com a merenda da instituição. Segundo o pai, a mãe prefere enviar a comida que a menina gosta, já que normalmente ela não come bem.

Nosotros nos preocupamos si ella no come nada, en caso de que no le guste lo que sirven en la escuela. Pero me gustaria que ella probara a ver si le gusta.

Pai de Júlia

Júlia me contou que apenas uma vez provou o lanche da escola e não gostou, mas não disse com palavras, fez o gesto do rosto enrugado para demonstrar a desaprovação. Assim, neste quesito, a menina não se identifica como brasileira, por meio da diferença no gosto culinário, ela se identifica apenas como venezuelana afirmando que gosta de comer “arepa” y “empanada”¹⁹.

As professoras também afirmaram que a maioria dos “brasileiros venezuelanos” leva o lanche de casa, como mostra a fala de Sheila:

Eles comem arepa, empanada e entendo, (...) deve ser difícil pra eles comer aqui o nosso mingau ou o arroz e feijão da nossa merenda.

Prof. Sheila.

Nesse momento a professora reitera a diferença dos alimentos servidos na escola com os que os “brasileiros venezuelanos” costumam comer, novamente aparece a culinária mostrando a identidade desses sujeitos pela diferença cultural.

A seguir apresento a análise do bilinguismo observado na instituição escolar, dando mais atenção às cenas identificadas na sala de aula.

¹⁹ Comidas típicas venezuelanas, feitas com milho branco, já industrializado, esses pratos substituem o pão no café da manhã e até no jantar. Podem ter recheios de carne, frango ou queijo.

4.3 “Tia, yo quiero mi merienda”

A partir das observações participativas foi possível verificar que a escola de fronteira está em constante uso do bilinguismo, nas salas de aula, nos corredores, na hora do recreio e até nas salas da direção e coordenação. Crianças e professoras usam as duas línguas em diferentes situações. Alguns alunos usam o espanhol e o português de forma alternada, dependendo da situação e com quem falam. Quando estão se comunicando com a professora ou com algum colega brasileiro o fazem em português, mas quando conversam com os colegas “brasileiros venezuelanos”, sempre usam a língua materna. É o que Mello (1999) chama de “modo monolíngue”, quando os bilíngues usam apenas uma das línguas, interagindo apenas com monolíngues, nesses casos o bilíngue opta pela língua do seu interlocutor e desativa a outra. O que acontece com Maria e Vitória, que falam português na sala com a professora e os colegas brasileiros, porém, praticam o espanhol com os “brasileiros venezuelanos” ou de outra nacionalidade de origem hispânica. Segundo a mãe de Maria, a menina chega em casa ainda falando português quando conta coisas referentes à escola.

Durante a aula e no intervalo, os “brasileiros venezuelanos” ficam sempre juntos, falando espanhol, apenas quando a professora propõe alguma atividade em grupo que ela os divide, se juntam com brasileiros e tentam falar português. Porém, por vontade própria, em poucos momentos e somente algumas crianças interagem com os brasileiros.

Em entrevista, a Vitória disse que prefere falar espanhol, mas também gosta de português, pois fala na escola e também em casa, a mãe afirmou que costumam estudar em casa nas duas línguas.

A mãe de Maria disse que em casa falam somente espanhol, mas a criança assiste televisão em português e estuda em Pacaraima desde os três anos.

Cuando tomé la decisión de dar a luz en Brasil, sabia que requeriria de esfuerzo, a veces es un poco complicado, tengo que ir a la escuela para aclarar algunas dudas y poder ayudarla. Ella frecuenta clases de refuerzo escolar aqui en Santa Elena (en espanhol), y surgen dudas sobre lo que estudia en la escuela.

Mãe de Maria.

É possível afirmar que a mãe está sempre presente na vida escolar da filha, o que ajuda no desenvolvimento da criança que, pelas observações, entende e fala a língua portuguesa, pelo menos no contexto escolar. Maria afirmou que gosta de falar português com a professora, mas, com quem fala espanhol ela prefere a língua materna.

Observei vários casos em que estudantes falam em espanhol com a professora, enquanto esta responde em português, sem nenhum problema de comunicação. Como afirma Mello (1998, p.51) “a criança é capaz de manter uma conversação com os pais ou com os avós em duas línguas simultaneamente, ou seja, os mais velhos falam em L1 enquanto a criança responde em L2”. É o caso de Clarice, que somente fala espanhol, com colegas ou professora, havendo intercompreensão. Essa aluna não quis falar comigo, mesmo sendo autorizada pelo pai, ficou com vergonha e não respondeu às minhas perguntas.

Apenas quando as docentes notam que o aluno não entende, tentam usar pelo menos uma palavra em espanhol. Como exemplo disso, cito uma atividade sobre as formas geométricas, quando a professora explicou a tarefa, um “brasileiro venezuelano” não entendeu e perguntou à docente como era, para mostrar qual era a figura a professora disse:

Mira lá no quadro as formas geométricas.

Prof. Renata

Ela usou uma palavra em espanhol, que significa olha, para chamar a atenção do menino, só assim ele olhou para o quadro e conseguiu entender.

Outras frases comprovam a comunicação efetiva em contexto bilíngue dentro da sala de aula, a intercompreensão com alunos falando espanhol e professores portugueses:

Aluno: *Tía* yo quiero mi merienda!

Professora: Não pode comer na sala, daqui a pouco é hora do lanche...

Prof. Renata e Aluno Gilberto

Aqui percebemos que, apesar desse menino não falar a frase toda em português, usa a palavra *tía*, em português, para chamar a atenção da professora, já que é assim que os colegas a chamam.

A professora Liliana, por ser formada em letras espanhol, tem facilidade de se comunicar com os alunos e quando necessário fala espanhol com eles, apesar da orientação da supervisão da escola ser de sempre falar português, pois assim eles vão aprender. Com a afirmação da professora sobre a orientação escolar podemos comprovar que a escola mantém a estrutura da pedagogia tradicional que não leva em consideração as minorias linguísticas, incentivando o monolinguismo dentro da instituição. No entanto, algumas docentes sentem a necessidade do uso das duas línguas dentro da sala de aula:

Eles falam de forma muito natural e particular, tem horas que só no português não é suficiente, por isso, tento falar espanhol em algumas situações.

Prof. Liliana

De acordo com Santos (2012, p. 36), “são necessárias medidas sociais e legais que permitam a manutenção da diversidade de línguas e culturas e o ensino proficiente da Língua Portuguesa, principalmente para os que falam línguas minoritárias”. Sendo assim, não é suficiente o esforço da professora se a escola e as leis que regem a educação desconhecem a necessidade de um trabalho voltado para essas minorias.

A mãe de Estefan disse que o filho estuda no Brasil para receber uma melhor educação. Explicou que o pai é brasileiro, mas não fala português com a criança, em casa somente conversam em espanhol.

Él (o filho) aun no habla portugués, solamente algunas palabras, como los colores. Él tiene tareas dirigidas aquí en Santa Elena y la profesora dice que para los números y colores usa el portugués. (...) Pero en casa es español.

Mãe de Esteban.

Segundo o relato da mãe, é possível perceber como o bilinguismo está presente também nas aulas de reforço da criança, ou seja, apesar de não falar tudo na língua do pai, quando se refere a cores ou números, prefere a segunda língua. Essa criança se negou a falar, mesmo autorizado pela mãe, fugia da entrevista. Porém, nas observações foi possível notar que fala espanhol com a professora, apenas usa algumas palavras do português. Costuma participar das atividades e, geralmente, passa mais tempo com os colegas que moram em Santa Elena. Neste caso, percebo o uso do espanhol e do português na sala de aula e nas aulas de reforço escolar.

O pai do aluno Santo explicou que em casa somente falam espanhol, não tem ninguém da família que fale português, mas eles incentivam o uso da língua portuguesa, colocando os canais de televisão brasileiros e também vão ao cinema em Boa Vista uma vez por mês. Na escola, o menino quase não conversa com os colegas brasileiros, somente com os que falam espanhol. Com a professora são poucas as vezes que dirige a palavra, limita-se a mostrar as atividades e obedecer às ordens. Também frequenta aulas de reforço em Santa Elena, porém, o pai afirmou que nessas atividades extras tem aulas de português.

Nas observações percebi que Júlia se comunica bem em português com a professora ou com os colegas que não falam espanhol. Mas o pai explicou que em casa tentam falar português, pelo menos na residência dele, já que é separado da mãe da menina. Afirmou que antes, a filha não gostava quando ele falava português, achava que português era somente para a escola, mas agora aceita mais.

Yo aprendi portugués desde niño y ahora lo práctico con ella para incentivarla. Mi esposa también habla, pero mi ex esposa no. En la casa de su mamá solo hablan español. Igual veo que este año ella está más suelta, le gusta la escuela.

Pai de Júlia

O pai de Júlia contou que tem dois irmãos brasileiros, filhos do mesmo pai, apesar de ter pouco contato, quando se encontram, falam português. E a filha já se acostumou na escola, principalmente no ano de 2016, pois está gostando mais. Esse incentivo do pai e o contato com os tios, mesmo sendo pouco, pode ter ajudado a estudante a gostar da língua portuguesa e se adaptar melhor na escola.

O pai de Cristiano é brasileiro, mas os pais são separados, o menino mora com a mãe e passa alguns fins de semana com a avó paterna em Boa Vista. A mãe disse que em casa falam somente espanhol e que ela fala um pouco de português pelo contato com a família do ex companheiro, mas Cristiano não gosta de falar português com ela.

(...) cuando el viene de allá, viene hablando portuguê, pero no acepta hablar portuguê conmigo. Me dice “por que me hablas así si tu no eres mi tia”.

Mãe de Cristiano

A fala da mãe deixa claro que o menino separa a língua que fala, de acordo com o lugar e a pessoa com quem conversa, ou seja, de acordo com a interação comunicativa, fato que Mello (1999) afirma ser característico dos indivíduos bilíngues. Com a professora ou com a família de Boa Vista fala português, mas com a mãe não aceita esse idioma. Apesar do contato com o português, o menino estuda desde os 5 anos no Brasil, ou seja, este era o primeiro ano na escola brasileira, antes estudava na Venezuela, o que mostra o conhecimento das letras e das palavras em espanhol.

A entrevista com a mãe de Cristiano foi realizada um dia na escola e ela me autorizou a conversar com a criança depois, já que naquela hora estavam realizando uma atividade na sala. Na semana seguinte quando procurei o menino na escola, fiquei sabendo que ele não estava mais na instituição. Segundo a professora, a mãe afirmou que não tinha condições de continuar pagando transporte para levar e buscar o filho na escola. Antes, ele usava o ônibus escolar, oferecido pela Prefeitura de Pacaraima, porém, começaram a limitar as vagas do veículo, já que estava superlotado. Por isso, fizeram uma seleção das crianças mais necessitadas, aquelas cujos pais não tinham carro e possuíam menor renda, continuaram com direito ao transporte, os outros não. Por esse motivo não fiz a entrevista com o menino.

Segundo a professora Sheila, os alunos com mais dificuldades em se comunicar são os novatos, que estão estudando pela primeira vez no Brasil. Ela explicou que normalmente entende o que falam, mas às vezes tem certa dificuldade, que consegue superar com ajuda de outros “brasileiros venezuelanos” que já falam bastante o português e traduzem o que os colegas querem dizer. Desta forma, nota-

se um interesse em ajudar por parte das docentes, mas ainda é insuficiente, como afirma Santos (2012):

Repensar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, em especial aquelas de fronteira, parece ser, então, um ponto necessário para que a forma padrão do idioma nacional seja aprendida funcionalmente pelos educandos sem que suas identidades individuais sofram prejuízos. (...) definir uma política linguística que valorize a Língua Portuguesa, respeitando as especificidades de cada região e as demais línguas em contato, estrangeiras ou não, irá contribuir para este repensar da prática de ensino e divulgação do português (p. 54-55)

De acordo com a autora, o ensino de português deve ser repensado para que as identidades de cada sujeito sejam respeitadas, principalmente em casos de fronteira, como o deste trabalho. Sobre as dificuldades de comunicação entre alunos e professoras, apresento a discussão na próxima subseção.

4.4 “Eu não entendo nada”

Da mesma forma que há intercompreensão na interação professor aluno, percebi um caso de não compreensão, que pode estar prejudicando o desenvolvimento escolar de uma criança. Quando me apresentei a uma das professoras para iniciar as observações, disse que ia observar como eles se comunicavam e principalmente os alunos que vinham de Santa Elena, nesse momento a profissional me disse preocupada: *eu não entendo nada e tem um menino que não fala nada, eles não me entendem!*

Esse menino a quem a docente se refere, participa pouco das atividades, não faz nada quando é questionado sobre a língua ou quando chamam a atenção. A professora disse no início de uma aula, *nem sei que dia é hoje*, logo o menino respondeu em espanhol: *14 de abril, mañana será el cumpleaños de mi hermana*. O que demonstra que não é tímido, mas percebi que fica calado quando é questionado, confrontado ou repreendido, nesses casos, não faz nenhuma tarefa. Observei que às vezes responde o que a professora diz e em outros casos não. Nesse sentido, Maher (2007, p.68) afirma que: “sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhe-lo de forma respeitosa na escola”. Dessa forma, acredito que seja necessária mais paciência para tentar entender esse tipo de aluno e assim, poder ajudá-lo.

Um dia o aluno pediu para ir ao banheiro: *tia, yo puedo ir al baño?* A professora disse que não, porque tinha outras crianças no banheiro, depois ela disse: *Pedro, pode ir*, nesse momento ele não fez nada, não escutou ou não entendeu, ela dizia, *vai Pedro, vai no banheiro*, só depois ele entendeu e foi, quando saiu, a professora falou: *Ele não me entende não*, parecendo sem paciência. Em outro momento, ele chegou perto da professora e falou *me está haciendo cosquillas*, acusando um coleguinha de fazer cocegas nele, a docente disse: *eu não entendo o que você ta falando*, ela olhou para mim no fundo da sala e eu disse em português, *está fazendo cócegas*. Para Maher (2007, p. 82) o baixo rendimento desse tipo de aluno em sala de aula se deve muito menos às diferenças linguísticas em sala de aula do que à dificuldade do estabelecimento de um diálogo produtivo entre ele e seus professores. Esse diálogo é fundamental na sala de aula para que os “brasileiros venezuelanos” se integrem às atividades escolares.

Outro dia Pedro quis contar um acontecimento à professora, disse tudo em espanhol, como sempre. Eu estava no fundo da sala observando e a profissional me chamou pedindo para ele repetir o que tinha falado, com o objetivo que eu traduzisse. Escutei e falei que o menino estava mostrando uma ferida no braço e contando que um cachorro o mordeu.

Em entrevista a professora da turma disse que não se sente preparada para lidar com esses alunos:

(...) tem alguns que não consigo de jeito nenhum me comunicar com eles. Sou analfabeta em espanhol. (...) entendê-los é o mais difícil. (...) tenho que falar português porque estamos no Brasil.

Prof. Gisele.

Conforme Souza (s/d) os currículos de formação de educadores, em especial para a educação infantil e ensino fundamental, não possuem na grade curricular disciplinas que possam garantir aos professores lidarem, adequadamente, com a alfabetização e a educação de crianças pertencentes a minorias linguísticas. Com a fala de Gisele fica claro que os professores não são formados para dar conta dessa situação.

4.5 “Me ayuda a mí también”

Como mostra Santos (2004) o silêncio dos alunos se explica não só pela representação que fazem da escola, mas principalmente por buscarem uma invisibilização na escola brasileira, já que a linguagem parece ser o lugar mais evidente de visibilização e discriminação. Durante as primeiras observações, realizadas em 2015, foi possível perceber que algumas dessas crianças eram invisibilizadas durante a aula. As professoras pareciam ignorar que “brasileiros venezuelanos”, possivelmente por vergonha de falar português, se isolavam do convívio com outras crianças, deixavam de fazer algumas atividades importantes, não participavam de nada, não cantavam nem as músicas infantis, ficavam calados e sentados o tempo inteiro.

Nas duas turmas de jardim I, tinham “brasileiros venezuelanos” na mesma situação. Em uma atividade de recortar e colar, um aluno pediu ajuda da professora e logo depois outro menino disse:

Profesora, me ayuda a mí tambien!

Donal

Neste caso nem a palavra *tia*, usada por todas as crianças, ele disse, preferiu a forma do espanhol. Em resposta, a professora foi ajudar e tentar falar espanhol para se entender melhor. Mas isso somente aconteceu quando a criança pediu ajuda, em nenhuma outra tarefa a docente chegou perto da criança. Trago aqui as palavras de Mello (1998) quando diz que:

Essas atitudes negativas são refletidas não apenas no relacionamento entre as pessoas, mas também nas políticas econômicas e educacionais de uma nação, o que acaba por gerar um eterno círculo vicioso em que os fracos são marginalizados porque são fracos e, sendo assim, não vale a pena investir no fracasso daqueles que nada têm para oferecer. (p.104)

A citação acima me faz refletir sobre alguns casos observados na escola, como o de Donal, um “brasileiro venezuelano”, sempre calado, que recebeu a atividade e não fez nada, ficou o tempo todo calado. No final da aula, ao perceber que o menino

não tinha feito, a docente escreveu a letra A no papel e pediu para ele cobrir, o menino acenou com a cabeça, mas continuou sem fazer nada. Em todos os dias observados o comportamento dessa criança foi igual e a professora não tentou mais ajudá-la.

Um dia, na hora de sair ao recreio, todos ficaram em fila cantando uma música que faz referência ao lanche, chamada *Meu Lanchinho*, apenas dois “brasileiros venezuelanos” não foram, mas fizeram que não com a mão e a professora disse que não podiam ficar na sala. Um deles era Donal, preferiu ficar na porta da sala, não comeu nem brincou e na primeira oportunidade entrou. Como afirma Duranti (2000, p.47) “hoy día, la cultura se emplea para explicar por qué las minorias y los grupos marginados no se integran facilmente en las principales corrientes sociales, ni se mezclan con ellas”²⁰. É justamente o que acontece com esse menino, por fazer parte de uma minoria linguística, não se integra nem se mistura com outras crianças.

Nas observações de 2016, Donal, já em uma turma de Jardim II, parecia um pouco mais integrado. Desta vez a professora sempre lhe dava atenção, ficava sentado perto dela e recebia o incentivo para realizar as atividades. Um dos dias o menino não fez nada, em outra aula, ele já tinha guardado o material, quando a professora perguntou: *Cadê teu livro*, como ele não respondeu a professora disse em espanhol: *tu libro*, mas sem resposta, a docente chamou e ele não foi, até que uma coleguinha levou o livro e disse, em português, o que tinha que fazer, Donal, ficou olhando e começou a fazer apenas quando recebeu a caneta das mãos da menina, que explicou de novo e ele em silêncio, obedeceu.

Sobre o Donal, a professora disse que depois de um mês de aula e muita insistência, ele começou a falar, pelo menos responder algumas coisas. Quando perguntei à professora Liliana o que achava de ter alunos “venezuelanos” em sala, a docente respondeu que não é contra, mas é um pouco difícil de trabalhar. Com relação ao Donal disse o seguinte:

(...) acho que a foi um choque pra ele (o fato de estudar na escola). No primeiro mês não consegui arrancar nenhuma palavra dele e até agora, ele não fala, só olha.

Prof. Liliana

²⁰ Hoje em dia, a cultura se usa para explicar por que as minorias e os grupos marginados não se integram facilmente nas principais correntes sociais, nem se misturam com elas. (Tradução minha)

O pai do garoto explicou que em casa apenas se fala espanhol, que ele próprio não entende quase nada em língua portuguesa, mas a mãe de Donal sim, estuda e tenta ajudar, coloca desenho animado em língua portuguesa, porém, em todas as situações é muito tímido.

Él es muy tímido, habla poco, es su personalidad. (...) se suelta un poco com el hermano que es muy extrovertido, por eso ahora su hermano está estudiando aqui también, para ayudarlo e incentivarlo. Ahora por lo menos habla un pouco, antes era pior.

Pai de Donal.

Além de ter como língua materna o espanhol, Donal é diferente dos outros “brasileiros venezuelanos” por ser tímido, e a identidade dele é marcada por essa diferença. O menino seria o que Bauman (1997) chama de estranho, dentro dessa sociedade escolar, ele é estranho e diferente, porém, com a paciência da professora do jardim II tem conseguido evoluir, o que não aconteceu antes, pelo contrário, ficava insivibilizado no fundo da sala.

Como o responsável explicou na entrevista, a personalidade de Donal é essa, mas se solta um pouco com o irmão, que é bem diferente dele, notando a melhora neste novo ano escolar. O menino estuda na escola brasileira desde os 4 anos e somente com 5 anos, ou seja, no jardim II, começou a fazer algumas atividades.

Quando tentei conversar com a criança, não respondeu a nenhuma das minhas perguntas, o pai decidiu me ajudar, fazendo as mesmas perguntas, e a única resposta que obtive foi: *no me gusta*, sobre falar português. Deixando claro que não gosta de falar língua portuguesa.

4.6 “Acuéstate”

Outro aspecto importante no bilinguismo dessas crianças é o domínio do português de alguns “brasileiros venezuelanos”, cujo vocabulário fica restrito a questões escolares. Nele é possível confirmar casos que os teóricos chamam de domínios sociais, onde o domínio de uma língua está relacionado ao comportamento linguístico do bilíngue e ao contexto sociointeracional da fala.

Como exemplo citamos a Maria, que é bilíngue por falar e entender a língua portuguesa, principalmente na escola, como afirmou a mãe e foi comprovado nas observações. Ela participa de todas as atividades, porém, observamos que pode ficar sem reação quando a professora usa algum termo diferente do contexto escolar. Um exemplo disso foi a atividade sobre o corpo humano. A docente levou papel A3, colocou no chão e pediu para que deitassem, assim outro colega desenhava a forma do corpo humano delineando ao redor do próprio corpo das crianças. Essa menina não entendeu quando a professora disse *Deita*, apesar da docente repetir várias vezes, a menina ficou calada, só olhando, quando eu percebi que pela primeira vez ficou sem reação, traduzi dizendo *Acuéstate*, na mesma hora ela sorriu e deitou.

Percebi então que o verbo deitar, que normalmente é usado em casa, ou seja, em espanhol, ela não conhecia em português. Corroborando então que o bilinguismo depende do contexto e das pessoas com quem o bilíngue se relaciona. Segundo Mello (1999, p. 48) “a caracterização dos domínios sociais é importante para a noção de bilinguismo porque permite identificar o indivíduo bilíngue em um continuum situacional no qual ele alterna seus modos de fala”. Assim, destaco a importância desta análise no contexto bilíngue da escola pesquisada.

Durante uma aula de leitura percebi como os “brasileiros venezuelanos” sentem algumas dificuldades com a alfabetização na escola brasileira, possivelmente decorrente também do domínio social que possuem como bilíngues. Alguns deles estudam com os pais em casa, ou em escolas de reforço em Santa Elena, em todos os casos estudam o alfabeto em espanhol.

Quando a professora pediu para identificar algumas letras e palavras de um livro, Júlia leu as letras Q J e H em espanhol, mas as palavras que estão nos desenhos de cada letra foram pronunciadas corretamente em português. Nas outras observações percebi que ela fala bem para pedir as coisas, entretanto, pelo conhecimento anterior sobre leitura, ocorrido em espanhol, acaba denominando as letras na língua materna, como afirmou o pai, pois a mãe usa uma cartilha venezuelana para alfabetizá-la em casa, até com a preocupação dela aprender a ler e escrever também em espanhol.

Júlia viu a letra S e o desenho de um sorvete, mas como não é um objeto comum da escola, não sabia em português, por isso disse, *S de helado* (sorvete, em espanhol). Novamente uma questão de domínio social, pois a criança fala e entende

perfeitamente, mas algumas palavras não são utilizadas na interação escolar.

Tia, o que é isso?, perguntou para um animal que não conhecia. As outras letras que ela via com nomes de animais mais comuns conseguia reconhecer e falar corretamente, mas nesse caso era o tatu, animal pouco comum em músicas ou atividades infantis. Maher (2007, p.74) explica que é preciso atentar para o fato que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, nem estáveis: “a medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica”. Como nestes casos, dos “brasileiros venezuelanos”, que se deparam diariamente com novas expressões da língua portuguesa e o repertório vai se adaptando.

Outra ocorrência que observei foi com a letra V que em espanhol não tem diferença fonética em relação ao B. O V não é pronunciado de forma labiodental, pelo contrário, para diferenciá-la do B, dizem V de vaca e B de burro. Na hora da leitura, a menina disse V, com o som labial, como em espanhol e ainda disse *V de vaca*, como se aprende na Venezuela. Para a letra X falou em espanhol (*ekis*), nesse momento a professora corrigiu dizendo *xís*, e ela repetiu. Foi quando a menina disse:

Eu não sei, minha mãe me *enseño* a leer

Júlia.

Com a fala, Júlia quis dizer que ela não sabe como é em português, já que a mãe a ensinou a ler, em espanhol. Sobre o fato de aprender em casa, o pai da aluna disse que a mãe tem a preocupação de ensinar as letras e palavras em espanhol, até para manter a língua materna, não só na fala, mas também na escrita. Outro fato importante para a alfabetização da menina é que frequentou a escola de Pacaraima e a escola de Santa Elena em horários opostos, durante um ano, quando cursava o nível jardim I.

O aluno Cristiano também vivenciou um fenômeno interessante na aula de leitura, na letra A disse: *A de anillo* (anel), *B de pelota* (bola), *C de perro* (cachorro) *M de macaco*, apenas essa palavra o menino falou em português. *S de helado* (sorvete). A professora com bastante paciência, ia falando em português cada substantivo,

depois comentou, *é difícil*, e um colega disse: *ele fala só em espanhol*, no entanto, a professora respondeu: *Mas ele vai aprender!*. Nessa fala da professora percebemos o incentivo e a paciência com esses alunos, que realmente precisam, pois quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em entrevista, a professora Sheila disse que a forma que encontrou para ajudar esses alunos foi o uso das cartilhas ilustradas para mostrar o desenho, como comprovado nas observações. A professora Liliana também afirmou que faz aula de leitura e geralmente precisa comparar os sons de algumas letras do espanhol para o português.

Na próxima subseção trago a discussão sobre a interculturalidade presente na escola e as atividades culturais realizadas pela instituição.

4.7 “Piñata”

Concordando com Vieira (1995) acredito que perante uma sociedade multicultural é necessário procurar políticas e comunicações interculturais e não apenas multiculturais, como geralmente acontece, onde as diferenças são fechadas em “ghettos”²¹, somente sendo reconhecidas suas particularidades e identidades próprias sem pelo menos colocá-las “em pé de igualdade ao acesso à cidadania europeia, mundial, transnacional, transcultural”. (p. 133). Essa transculturalidade que percebemos na fronteira Brasil/Venezuela é visível na escola, em qualquer atividade realizada em sala, ou fora dela, devido à diversidade cultural de brasileiros que moram na Venezuela, ou Venezuelanos que nasceram e estudam no Brasil, até aqueles brasileiros que moram em Pacaraima e convivem com colegas do país vizinho.

Durante as observações foi possível perceber que as salas de aulas vivem a interculturalidade, a partir do momento que interagem brasileiros que moram em Pacaraima cuja família é toda brasileira, com “brasileiros venezuelanos” e com brasileiros de família brasileira que residem na Venezuela. Alguns temas trabalhados nas aulas

²¹ Grifo do autor

mostram essa integração, como exemplo, narro a seguir o que foi observado em uma aula.

A professora perguntou: *o que vocês gostam de comer em aniversário?*, o objetivo era colocar uma série de substantivos no quadro, propostos pelos alunos, para depois trabalhar com as vogais presentes em cada palavra. Ao ver que ninguém respondia ela disse: *quem gosta de brigadeiro?*, todos levantaram a mão, com exceção de Pedro. Depois, começaram a falar, muitos disseram *piñata*²², até os brasileiros de Pacaraima. Nesse momento, a docente achou estranho e não escreveu a palavra no quadro, mas depois de ouvir várias vezes, ela a incluiu na lista.

Na mesma atividade ainda escutei alguns alunos falando *caramelo*²³, *chupeta*²⁴ (alguns brasileiros que moram em Santa Elena e que a professora disse que falam bem português) outros coleguinhas acharam estranho, principalmente quando um deles falou chupeta, que em português é o artigo usado por bebês, mas em espanhol significa pirulito. Essas palavras não foram escritas no quadro, sendo desconsideradas.

Nesse contexto multicultural, é necessário que a educação favoreça a interculturalidade, como afirma Candau (2008, p. 111) “atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, não da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem”. Desta forma, é importante destacar sobre a relação entre os sujeitos, papel essencial quando se trata da interação intercultural na educação. É preciso respeitar a cultura do outro, pois o contexto é de identidades culturais distintas. Esse respeito é necessário na escola de fronteira e muitas vezes não acontece.

A professora Gisele afirmou que há um ponto positivo de ter alunos “brasileiros venezuelanos” na turma, pois como ela afirmou, acaba adquirindo novos conhecimentos, o que acredito ser possível quando o profissional está disposto a trabalhar na interculturalidade. Por outro lado, o ponto negativo que a docente apontou

²² A piñata é um boneco ou boneca, gigante, feito de papelão, muito popular nas festas infantis da América hispana. As pessoas colocam brinquedos pequenos e doces no seu interior, depois é pendurado e as crianças devem bater com um pau, cada criança bate, até que uma delas consegue derrubar ou quebrar o boneco, de onde saem os doces e brinquedos, momento em que todos correm para tentar pegar o máximo possível no chão.

²³ Bala, bombom.

²⁴ Pirulito

foi a dificuldade com a comunicação, que segundo ela, não atrapalha o ensino e a aprendizagem, por serem crianças.

Ainda neste ponto importante da educação intercultural, Teixeira e Ribeiro (2012) afirmam que,

No âmbito escolar, a educação intercultural vem para ampliar a visão que muitos professores concebem sobre o ensino, visão essa que está relacionada às questões sociais, bem como tudo que impede a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Sabe-se que jamais haverá uma sociedade igualitária, mas a educação intercultural tenta diminuir as inúmeras discriminações existentes no mundo global, e o espaço de ensino é um dos principais lugares para que essa mudança ocorra. (p. 287).

Por outro lado, Fleuri (2001) discute sobre a perspectiva intercultural, que segundo ele, emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais.

Dessa forma, é necessário trabalhar a interculturalidade na escola de fronteira que nesse contexto transcultural das crianças “brasileiras venezuelanas”, diariamente se depara com situações de multiculturalismo, com as quais a instituição deve aprender a lidar com respeito e profissionalismo.

A escola realiza várias atividades culturais no decorrer do ano escolar, dentro e fora da instituição, a maioria foi observada para esta pesquisa. Em 2015 e 2016 teve arraial, teatro, amostra pedagógica com projetos, desfile de 7 de setembro, festa da páscoa, apresentação de danças como encerramento do ano letivo, atividade do dia dos pais e das mães.

Na apresentação de um baile típico no final do ano escolar de 2015, as “brasileiras venezuelanas” ficaram com vergonha e somente a Vitória dançou. A professora afirmou que não obriga nenhuma criança a participar.

Observei que “brasileiros venezuelanos” preferem não participar do arraial. No primeiro ensaio, todos foram, mas aos poucos, as professoras iam tirando aquelas crianças que não gostavam, diziam que não queriam dançar, quase todos foram “brasileiros venezuelanos”. Vitoria participou dos ensaios, mas no dia do evento esteve ausente, no ano anterior compareceu à festa junina que ocorreu no pátio da escola, mas não dançou. No grupo de pais no what sap, rede social usada pela professora para informar as novidades, uma mãe venezuelana não entendia do que a professora estava falando quando perguntou quais crianças queriam e podiam participar da quadrilha. A mãe perguntou em espanhol o que é a quadrilha. Só depois da explicação, ela disse que a filha podia participar. Ela foi a única aluna “brasileira venezuelana” que participou da quadrilha, ainda um pouco tímida e com roupa diferente das outras meninas, mas se integrou na dança. Conforme Santos (2012), a escola como espaço de diferentes culturas deve desenvolver políticas que integrem essas diferenças:

(...) a escola como espaço de convivência de diferentes culturas, línguas e saberes, é possível supor que conflitos, conscientes ou inconscientes, entre esses diferentes grupos sociais podem ocorrer. Tais conflitos precisam ser geridos por este espaço de ensino e de aprendizagem, quer pela administração local da instituição escolar, quer por instâncias superiores. A escola como espaço de convivência de diferentes línguas, ou falares, é então um espaço no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se fazem necessárias. E como espaço de transmissão de conhecimentos, a escola torna-se um local privilegiado para as ações previstas no planejamento linguístico. (p. 64-65)

Para a autora, a mudança nas políticas linguísticas seria uma ajuda para superar esses problemas da escolarização em contexto multilíngue e multicultural.

Voltando à discussão sobre as atividades culturais, a professora Sheila afirmou que são poucos os que participam:

Saem, não querem, porém, aos poucos vão se integrando. (...) no início ficam tímidos, mas devagar, vendo os outros, vão começando a fazer também.

Prof. Sheila

No desfile de 7 de setembro de 2015 também se ausentaram os “brasileiros venezuelanos”, apenas a Vitória estava presente. Embora a maioria dos pais dissesse em entrevista que o filho participa das atividades culturais da escola, não foi isso que observei. A atividade teatral dos três porquinhos, foi a única da qual participaram quase todas as crianças, possivelmente porque nela não precisavam falar nem dançar, somente fazer os gestos.

De acordo com a professora Gisele, as crianças até querem comparecer, no entanto, os pais são pouco assíduos:

Os pais se evadem muito. Não vêm para o dia dos pais ou das mães (...), até para conversar com eles sobre as crianças é difícil, pois muitos não vão às reuniões.

Prof. Gisele

Como a docente afirmou, são poucos os pais que participam das atividades planejadas pela escola para homenageá-los e os que comparecem às reuniões de pais e mestres sempre são os mesmos. Geralmente, os pais dos alunos que têm mais dificuldades, faltam. Devido à ausência dos responsáveis nessas atividades, fica ainda mais difícil o trabalho da escola no sentido de integrar todas as crianças, mas ao mesmo tempo, pode ser uma forma de respeitar as diversas culturas, já que a instituição não exige essa participação.

Após toda a discussão realizada nesta análise, apresento a seguir, algumas considerações adicionais

CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS

Após toda a discussão apresentada neste trabalho, trago algumas considerações adicionais, que acredito não serem finais, pois marcam apenas o começo de uma mudança de mentalidade em mim, como pesquisadora e formadora, quando se trata de escolarização em contexto bilíngue de minorias, especificamente no caso da fronteira Brasil/Venezuela.

Como está nos meus objetivos específicos, descrevi de que forma as crianças brasileiras, de família venezuelana, se inserem nas atividades culturais propostas na escola brasileira de fronteira. Posso afirmar que essa integração ocorre gradativamente, na medida em que cada estudante vai dando continuidade à construção de uma identidade híbrida. Também identifiquei quais desses alunos sentem dificuldades em falar a língua portuguesa e ainda mostrei a maneira que eles se identificam dentro da comunidade. Outro objetivo proposto e alcançado com sucesso foi discutir o relacionamento das professoras com essa “minoría”, como mostrarei nos próximos parágrafos.

A Linguística Aplicada me permitiu transitar na interdisciplinaridade e usar conceitos de diferentes áreas do conhecimento, os quais tomei por base para efetuar minha análise através da triangulação dos dados. O primeiro ponto analisado foi o *entre lugar* das crianças que denominei “brasileiras venezuelanas”, pois, como mostrei no decorrer desta dissertação, são crianças de 4 a 6 anos de idade que estão construindo sua identidade em um contexto transcultural. Estudam no Brasil, país onde nasceram, mas residem na Venezuela, local de naturalidade dos pais. Atravessam a fronteira diariamente para estudar, onde convivem com uma nova cultura e uma nova língua, fato que em alguns casos gera conflitos. A escola de fronteira, apesar de estar em contexto bilíngue, é considerada monolíngue e segue esse direcionamento da educação na língua dominante.

Desta forma, o *entre lugar* é tratado aqui como entre culturas, entre línguas e entre identidades diferentes, normais do sujeito fronteiriço. Como foi observado, essas crianças apresentam algumas resistências no início, geralmente no primeiro ano de estudo na escola de fronteira, no entanto, aos poucos vão se adaptando, conhecendo

a língua portuguesa e a cultura brasileira. Alguns sentem dificuldades que com o tempo são superadas, porém, há casos de invisibilização por parte de professores, que não foram preparados para lidar com esse tipo de aluno. Essa invisibilização pode causar prejuízos à aprendizagem dessas crianças que acabam se isolando e perdendo as oportunidades de interação social dentro da instituição.

A noção de símbolos é algo bem arraigado para esses alunos, que na maioria das vezes, estudaram em escolas venezuelanas antes de ingressar no Brasil, ou traz o interesse em manter a cultura familiar, a ideia de nação construída no discurso nacional. No entanto, essa invenção da tradição cultural é traduzida e desterritorializada pelos estudantes após o contato com a outra língua e a outra cultura.

Quanto ao bilinguismo, é algo rotineiro nas duas cidades fronteiriças, Pacaraima/BR e Santa Elena/VE. Na escola não é diferente, está presente nas salas de aula, nos corredores, na hora do recreio e também durante o horário da merenda. Nesse contexto ocorre intercompreensão entre professores que falam português e alunos que podem até entender a língua portuguesa, mas apenas falam espanhol. Todos eles são considerados bilíngues, já que adotei o conceito de Grosjean (2008) quando afirma que pessoas que usam regularmente duas línguas, embora tenham sotaque, podem ser consideradas bilíngues. Entendendo que um bilíngue pode ser uma pessoa que possui pelo menos uma das habilidades linguísticas: fala, audição, leitura ou escrita, ao menos em pequeno grau.

Os “brasileiros venezuelanos” que já sabem falar português disseram que sempre preferem usar o espanhol com quem fala essa língua, que é a materna de todos os sujeitos desta pesquisa. Três dos 8 pais não são de nacionalidade venezuelana, mas a língua que falam em casa é o espanhol, prevalecendo a língua das mães. Dessa forma, os estudantes no lar falam espanhol e na escola usam as duas alternadamente, dependendo com quem se comunicam. Considerando assim, o domínio social, pois podem ter maior habilidade em espanhol em algumas circunstâncias e em português, em outras. Deixo claro aqui que não existe um bilíngue perfeito e as crianças que estudam no Brasil desde os 4 anos são prova disso, muitas vezes podem falar perfeitamente a língua portuguesa, mas tem situações nas quais o léxico da segunda língua não contempla as interações de comunicação que não são comuns na escola, da mesma forma que o léxico da primeira língua pode deixar a desejar em situações do ambiente escolar.

Também observei casos nos quais a professora diz não entender o que os alunos falam, dificultando realmente a comunicação e gerando alguns prejuízos de aprendizagem. Como afirma Mello (1999) o bilinguismo pode significar uma fonte de conflitos, um problema social com traços de culturas múltiplas, de mundos muito diferentes. Esses mundos diferentes estão presentes nas vidas dos “brasileiros venezuelanos” e são obrigados a lidar com isso desde cedo. Os conflitos são superados a partir do momento que entendem a dupla nacionalidade que possuem e se identificam como brasileiros e venezuelanos bilíngues e multiculturais.

O relacionamento com as professoras e a interação na escola é difícil no começo, mas aos poucos esses alunos vão se adaptando, em alguns casos é mais rápido, se tiverem ajuda dos docentes, em outros, depende do próprio tempo de cada criança. Porém, é necessário que a escola adote uma postura diferente com essas minorias linguísticas, já que é um fato presente em todos os níveis de escolarização na fronteira Brasil/Venezuela. Para Maher (2007) é imprescindível o estabelecimento de legislações favoráveis a eles e a educação da sociedade para que possa respeitar as diferenças, convivendo assim, na interculturalidade e no plilinguismo.

É respeitando as diferenças que os professores podem conseguir um avanço na escolarização dessa minoria, da qual faz parte mais de 30 % dos estudantes na escola pesquisada e mais de 40% do nível jardim II em 2016.

A identidade dos “brasileiros venezuelanos” sempre será marcada pela diferença, por serem bilíngues (não perfeitos), por transitarem nas duas culturas e por residirem do outro lado da fronteira. Contudo, sendo respeitados, superam os conflitos que podem gerar atitudes negativas e assumem as identidades múltiplas que possuem, sem nenhum prejuízo, pelo contrário, tirando vantagem disso.

Como sugestão às instituições escolares de Pacaraima, todas inseridas no mesmo contexto transcultural, deixo a reflexão sobre a língua heterogênea, ressaltando que o Brasil é um país multilíngue. Nesse sentido, não devemos ficar esperando apenas por uma reforma nas políticas linguísticas, já que a realidade do município é cada dia mais marcada pela diversidade linguística, é necessário que as escolas da fronteira do Brasil com a Venezuela passem a ser consideradas bilíngues pelos gestores e professores, portanto, devem receber capacitação profissional, bem seja cursos, oficinas, ou até mesmo, especializações na área de escolarização em contexto bilíngue de minoria.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Universidade de Brasília. 2002.
- AMORIM, J. S. **El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil – Venezuela: un estudio macro sociolingüístico.** Norte Científico, Boa Vista, v.2, n.1, jan./dez. 2007.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Editora Papirus, ed. 2008.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós modernidade.** Tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BHABHA, K. H. **O Local da Cultura.** Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Reflexões teóricas que promovem o balizamento dos três conceitos chave: transculturalidade, linguagem e educação. In: CAVALCANTI, M. C & BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP. Mercado de letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRAZ, E. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp/IEL, 2010.
- CALVET, L.J. **Sociolinguística – uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.
- CANDAU V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALCANTI, M.C. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.7, 1986.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, 15, n. Especial, 1999 (385-417).

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. in Moita Lopes, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006 (233-252)

CESAR, A. L e CAVALCANTI, M. C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C e BORTONI-RICARDO, E.M (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado de letras, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COX, M. I. P e ASSIS-PETERSON, A.A. Trasculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C e BORTONI-RICARDO, E.M (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado de letras, 2007.

DE CERTEAU, M. de. GIARD, L. M. P. **A invenção do Cotidiano: Morar, Cozinhar; Tradução de Alves e Orth**. 8ª edição - Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2008.

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Madrid: Cabridge University Press: 2000.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Atlas, 2005.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais**. Vera (Org), Rio de Janeiro, 2001.

_____. (Org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: RJ. DP&A Editora, 2003.

FREITAS, D. B. A. P. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: MARCUS, J.M & CARVALHO, E. S. (orgs). **CLIO** Revista de pesquisa histórica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FRITZEN, M. P. **Bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil**. Tese de doutorado UNICAMP. Campinas, SP, 2008.

GROSJEAN, F. **Bilinguismo individual**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. UFG, 2008. Disponível em. Acesso em 30 de junho de 2015.

GUIMARÃES, E. Políticas de línguas na América Latina. In.: **Relatos**. Junho, número Projeto História das idéias linguísticas. Ética e política das línguas. DL – IEL - Unicamp/ DL - FFLCH –USP. 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KERSCH, F. D. Atitudes dos falantes bilíngues da área de fronteira entre Brasil e Uruguai a partir de dados do ADDU. MELLO & RASO (orgs). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

KLEIMAN, A. B. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

LAGARES, X.C. Identidade e (in)definição linguística. In: MOITA LOPES E BASTOS (orgs). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

LIMA, M,C; LEITE, M,B. A questão do espaço das fronteiras no norte do Brasil. In: LYRA, A. A (Orgs.). **Governabilidade e fronteiras**: os desafios amazônicos. Boa Vista: Editora UFRR, 2012.

LIMA, M. G. **Crenças de alunos brasileiros que vivem na fronteira Brasil/Venezuela a respeito do processo ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado em Letras. Boa Vista: UFRR, 2015.

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

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN E CAVALCANTI (orgs). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2007.

MELLO, H. A. B. **O falar bilíngue**. Goiânia: UFG, 1999.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOITA LOPES. L. P. M. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MONTECINO, A. S. **Fuegos, hornos y donaciones**. Alimentación y cultura em Rapa Nui. Chile: Catalonia, 2009.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, G. O in vitro o in vivo política da diversidade linguística do Brasil. MELLO E RASO (orgs). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PEREIRA, A. B. **Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto da fronteira Brasil/Venezuela**. Dissertação de mestrado em Línguas Neolatinas. Boa Vista: UFRJ/UFRR, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chagada a hora para uma reconsideração radical. In: Inês Signorini (org). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

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

RORAIMA (BRASIL). Prefeitura de Pacaraima. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Edital de matrícula nº 001/2014**. Pacaraima, 2014.

SÁ, M. H. A. **A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional**. L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 4 - ANO 2013 - 79 – 106.

SANTOS, A. S. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, 2012.

SANTOS, M. E. P. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SELINKER, L. **“Interlanguage”**. International Review of Applied Linguistics, 1972 (209-231).

SENHORAS, E, M; SILVA, P,R e VERAS, A, T. A geografia das relações internacionais de cidades-gêmeas. In: DE LYRA, A. A (Orgs.). **Governabilidade e fronteiras: os desafios amazônicos**. Boa Vista: Editora UFRR, 2012.

SIGNORINI, I. “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada”. In: SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SOUZA, R.M. **Formação de professores e minorias lingüísticas**: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?. Programa ética e cidadania construindo valores na escola e na sociedade. A história da alfabetização no Brasil.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira**: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. São Paulo: Ciência e Cultura, volume 57. 2005.

_____. **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários**. Campinas: Pro-posições, v. 21, n. 3 (63), 2010. 83-96 p.

SULBARAN, A.A. **O “EU” e o “OUTRO” em narrativas de alunos bilíngues brasileiros e venezuelanos numa escola de fronteira**. Dissertação de mestrado em Letras. Boa Vista, UFRR: em andamento.

TEIXEIRA, C. S e RIBEIRO, M. A. A. **Perspectiva intercultural no ensino de línguas**. Revista Litteris: n. 9, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 2013.

VIEIRA, R. Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. In **Revista Educação, Sociedades & Culturas**, n.º 4, (pp.127 – 147), Edições Afrontamento, Porto,1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENOR

O BILINGUISMO NO ENTRE LUGAR DE CRIANÇAS “BRASILEIRAS VENEZUELANAS” NA FRONTEIRA

O seu filho ou (O menor o qual você é responsável), está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do seu filho ou do (menor) neste estudo será de muita importância para nós, mas caso o mesmo desista de participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo ao seu filho ou a você como responsável.

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____ / ____ / _____, responsável pelo menor _____, concordo de livre e espontânea vontade na sua participação como voluntário (a) do estudo O BILINGUISMO NO ENTRE LUGAR DE CRIANÇAS “BRASILEIRAS VENEZUELANAS” NA FRONTEIRA, pesquisa de mestrado, do programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima.

O menor ou (O responsável pelo menor) fica ciente que:

- I. Os dados serão coletados na escola, através de algumas perguntas simples;
- II. O menor não é obrigado a responder as perguntas;
- III. A participação neste projeto não tem objetivo de submeter o menor a nenhuma avaliação escolar;
- IV. O menor tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V. A participação do menor neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para à Educação em contexto bilíngue na fronteira Brasil Venezuela.

VI. O responsável pelo menor não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, assim como, o menor do qual é responsável, sendo sua autorização à participação do menor voluntária;

VII. Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas do responsável pelo menor e do pesquisador, também, constaram em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do responsável pelo menor;

VIII. O responsável pelo menor concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados; e apesar de usar nomes fictícios pode haver risco de privacidade do menor;

IX. Caso o responsável pelo menor desejar, poderá pessoalmente ou por meio de telefone tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Pacaraima, _____ de _____ de _____.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a participação do menor na referida pesquisa acima citada.

Assinatura do Responsável pelo menor:

Assinatura do Pesquisador:

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO ADULTO

O BILINGUISMO NO ENTRE LUGAR DE CRIANÇAS “BRASILEIRAS VENEZUELANAS” NA FRONTEIRA

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas caso desista de participar a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____ / ____ / _____, concordo de livre e espontânea vontade na participação como voluntário (a) do estudo O BILINGUISMO NO ENTRE LUGAR DE CRIANÇAS “BRASILEIRAS VENEZUELANAS” NA FRONTEIRA, pesquisa de mestrado, do programa de pós graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima.

Fica ciente que:

- I. Os dados serão coletados através de algumas perguntas simples;
- II. O senhor (a) não é obrigado a responder as perguntas;
- III. A participação neste projeto não tem objetivo de submetê-lo a nenhuma avaliação;
- IV. O senhor (a) tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V. A sua participação neste projeto contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema, direcionando as ações voltadas para à Educação em contexto bilíngue na fronteira Brasil Venezuela.
- VI. O senhor (a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua autorização à participação voluntária;
- VII. Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas do entrevistado e do pesquisador, também, constaram em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e do entrevistado;
- VIII. O senhor concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados; e apesar de usar nomes fictícios pode haver risco de privacidade.
- IX. Caso o senhor (a) desejar, poderá pessoalmente ou por meio de telefone tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Pacaraima, _____ de _____ de _____.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma autorizo a minha participação na referida pesquisa acima citada.

Assinatura do participante:

Assinatura do Pesquisador

ANEXO III**AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO**

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,

Nome:

Nacionalidade:

Estado civil:

Profissão:

RG nº.

CPF nº.

Residente e domiciliado:

Autoriza a Cora Elena Gonzalo Zambrano, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Letras da UFRR, o uso de sua imagem e voz, assim como a do seu filho, menor de idade, em decorrência da participação na pesquisa intitulada: O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizada, divulgada e publicada, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.

Boa Vista, RR, _____ de _____ de 2015.

Participante

APÊNCIDE I

ENTREVISTA PAIS

Nome:

Nacionalidade:

Endereço:

1. Seu filho é brasileiro? Por quê?
2. Você incentiva seu filho a falar português, por quê?
3. Os membros da família falam língua portuguesa em casa ou em alguma outra situação fora da escola?
4. Por quê decidiu que eles estudariam no Brasil?
5. Costuma ensinar questões da cultura venezuelana que eles normalmente aprenderiam na escola como os símbolos pátrios?
6. Tem problema que eles aprendam os símbolos do Brasil e cantem o hino nacional brasileiro?
7. Alguém da sua família é brasileiro?
8. Desde quantos anos seu filho estuda no Brasil?
9. Seu filho come a merenda da escola

APÊNDICE II

ENTREVISTA CRIANÇAS

1. De onde você é? Brasil ou Venezuela?
2. Você prefere falar espanhol ou português? Quando e com quem?
3. Você sabe as cores da bandeira do Brasil? E da Venezuela?
4. Você sabe cantar o hino nacional brasileiro? E o venezuelano?
5. Você costuma comer a merenda da escola? Por quê?

APÊNDICE III

ENTREVISTA PROFESSORAS

Nome:

Nacionalidade:

Formação acadêmica:

Experiência profissional na referida escola:

1. Quantos alunos “venezuelanos” tem na sua turma?
2. Você acha que essas crianças têm dificuldades com a língua portuguesa? Em caso de ser positiva, Quais?
3. O que você faz para tentar ajudá-las?
4. Elas participam de todas as atividades?
5. Já percebeu alguma resistência em aprender certos conteúdos culturais?
6. Todos participam das atividades extraclasse, como festa junina, dia das crianças, desfile da independência, etc.?