Ambiente
Gestão & Desenvolvimento
ISSN 1981-4127

Espanhol como Língua de Herança na fronteira amazônica Brasil–Venezuela: narrativas sobre família, identidade e escolarização em contextos migratórios

Spanish as a Heritage Language on the Amazonian Brazil–Venezuela border: narratives about family, identity, and schooling in migratory contexts

DOI: https://doi.org/10.24979/ambiente.v19i2.1855
Submissão: 17/09/26
Aprovação: 23/09/26

Yohangelys de Jesus Larez Muro
https://orcid.org/0009-0005-4702-5752
Marcus Vinícius da Silva
https://orcid.org/0000-0003-3907-3277

RESUMO

A intensificação da migração venezuelana para Roraima, particularmente a partir de 2015, tem produzido reconfigurações sociais, familiares e linguísticas que nos permitem problematizar os sentidos assumidos pelo espanhol quando uma língua anteriormente majoritária no país de origem passa a conviver, no cotidiano das famílias migrantes, com a centralidade institucional do português no Brasil. Nesse viés,o presente artigo tem como objetivo compreender como migrantes venezuelanos residentes em Roraima significam o espanhol como língua de herança em narrativas que articulam família, identidade e escolarização. Teoricamente, esta pesquisa estabelece diálogos entre os estudos sobre Espanhol como Língua de Herança, a Política Linguística Familiar, a Linguística Aplicada Crítica e a Glotopolítica, compreendendo as línguas como práticas sociais atravessadas por memórias, pertencimentos, ideologias e relações de poder. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, com base em entrevistas semiestruturadas, de orientação narrativa, realizadas com dois adultos venezuelanos, pais de crianças

escolarizadas no Brasil. As análises evidenciam que a família se constitui como espaço central de transmissão intergeracional do espanhol por meio de práticas cotidianas que articulam língua, memória e referências culturais; ao mesmo tempo, a escolarização amplia os usos do português e produz deslocamentos nos modos de vivenciar e significar o espanhol. Compreendemos, assim, que, no contexto investigado, o espanhol como língua de herança não corresponde a um repertório simplesmente preservado, mas a uma experiência linguística continuamente (re)significada nas relações entre família, escola, migração, pertencimento e legitimidade social.

Palavras-chave: espanhol como língua de herança. migração venezuelana. política linguística familiar. fronteira Brasil–Venezuela.

ABSTRACT / RESUMEN

The intensification of Venezuelan migration to Roraima, particularly since 2015, has produced social, family, and linguistic reconfigurations that allow us to problematize the meanings assumed by Spanish when a language that was previously majoritarian in the country of origin comes to coexist, in migrant families' daily lives, with the institutional centrality of Portuguese in Brazil. In this vein, this article aims to understand how Venezuelan migrants living in Roraima signify Spanish as a heritage language in narratives that articulate family, identity, and schooling. Theoretically, we establish dialogues among studies on Spanish as a Heritage Language, Family Language Policy, Critical Applied Linguistics, and Glottopolitics, understanding languages as social practices traversed by memories, belongings, ideologies, and power relations. Methodologically, we conducted a qualitative, interpretive study based on semi-structured interviews with a narrative orientation, conducted with two Venezuelan adults whose children attend school in Brazil. The analyses show that the family constitutes a central space for the intergenerational transmission of Spanish through everyday practices that articulate language, memory, and cultural references; at the same time, schooling expands the uses of Portuguese and produces shifts in the ways Spanish is experienced and signified. We therefore understand that, in the context investigated, Spanish as a heritage language does not correspond to a simply preserved repertoire, but to a linguistic experience that is continually (re)signified through relations among family, school, migration, belonging, and social legitimacy.

Keywords: Spanish as a heritage language. Venezuelan migration. family language policy. Brazil–Venezuela border.

1 Introdução

Roraima, estado mais setentrional do Brasil e território marcado por fronteiras internacionais com a Venezuela e a Guiana, apresenta uma configuração sociolinguística que não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva homogênea das práticas de linguagem, uma vez que, historicamente, diferentes línguas,

repertórios e formas de pertencimento circulam na região por meio das relações estabelecidas entre povos indígenas, comunidades fronteiriças, cidadãos brasileiros, venezuelanos, guianenses e outros grupos que constituem a diversidade social e linguística amazônica (Silva, 2023).

Nas últimas décadas, e de modo mais intenso a partir de 2015, essa configuração passou a ser atravessada pelo crescimento do movimento migratório de cidadãos venezuelanos para o Brasil, sobretudo pela entrada no município de Pacaraima e pela posterior permanência de parte significativa desses sujeitos em Boa Vista, fazendo com que a presença da língua espanhola adquirisse novos contornos no território roraimense e passasse a integrar, de maneira ainda mais visível, espaços institucionais, relações de trabalho, práticas educacionais e interações cotidianas.

No interior desse processo, interessa-nos particularmente observar as reconfigurações que se produzem quando famílias venezuelanas passam a constituir suas vidas no Brasil, inserindo-se no mercado de trabalho, reorganizando suas redes de sociabilidade e matriculando seus filhos em instituições escolares brasileiras. A intensificação da migração, ao tornar mais visíveis demandas linguísticas até então pouco contempladas pelas instituições locais, passou a exigir respostas educacionais que considerassem as especificidades históricas e sociais da fronteira roraimense, perspectiva já defendida no debate sobre as ações de Português como Língua de Acolhimento desenvolvidas no estado (Silva; Zambrano, 2021).

Se, por um lado, o espanhol permanece fortemente presente nas interações domésticas, nas relações com familiares e nas referências culturais vinculadas ao país de origem, por outro, o português passa a ocupar progressivamente espaços centrais na experiência das crianças, sobretudo porque a escolarização, as relações com professores e colegas e a participação em diferentes instâncias da vida institucional brasileira se realizam predominantemente nessa língua. É justamente nessa relação, que não entendemos como simples oposição entre dois sistemas linguísticos, que situamos nossa discussão sobre o Espanhol como Língua de Herança (ELH).

De maneira geral, os estudos sobre línguas de herança têm buscado compreender as experiências de sujeitos que mantêm vínculos familiares, comunitários e/ou identitários com determinada língua em contextos nos quais outro repertório ocupa posição social majoritária, reconhecendo que as trajetórias de contato, aquisição, uso e manutenção não se organizam de maneira uniforme (Valdés, 2001; Potowski, 2018). Essa heterogeneidade torna insuficiente uma compreensão da língua de herança como repertório estático, transmitido de uma geração a outra sem que as condições sociais de uso, os espaços de circulação e as experiências dos sujeitos interfiram continuamente em sua constituição, aspecto também problematizado por Flores e Melo-Pfeifer (2014).

No caso das famílias venezuelanas residentes em Roraima, essa problematização se torna especialmente produtiva, pois o espanhol, que antes da migração ocupava posição majoritária em grande parte das esferas sociais vivenciadas pelos participantes, passa a concentrar-se de modo mais intenso em determinados domínios familiares e comunitários, ao mesmo tempo em que o português se amplia como língua de escolarização e de participação institucional.

No contexto brasileiro, embora os estudos sobre Espanhol como Língua de Herança tenham avançado e contribuído para a consolidação de um campo de investigação atento a contextos familiares, educacionais e fronteiriços específicos (Borges; Chaves, 2020; Borges, 2021; Busse; Ramos, 2022), ainda são reduzidas as pesquisas que se voltam às experiências linguísticas produzidas pela migração venezuelana contemporânea na fronteira amazônica Brasil–Venezuela. Tal lacuna adquire relevância quando consideramos que a ampla circulação social do espanhol em Roraima não implica, necessariamente, reconhecimento equivalente ao conferido ao português, sobretudo porque as formas de significar a língua também são atravessadas pelas representações construídas sobre os próprios sujeitos migrantes.

A ampla circulação do espanhol em Roraima precisa ser compreendida, ainda, em relação às discursividades produzidas sobre os próprios sujeitos venezuelanos, uma vez que processos de xenofobia e estigmatização podem ultrapassar a dimensão individual e alcançar práticas linguísticas e culturais associadas à migração, ao mesmo tempo em que ações institucionais de acolhimento procuram produzir movimentos de reconhecimento da diversidade linguística do estado (Silva; Zambrano; Costa, 2023).

Nesse viés, a tensão entre presença e legitimidade nos parece fundamental, pois, embora numericamente visível e socialmente circulante, o espanhol pode ocupar posições distintas conforme os sujeitos que o utilizam e os espaços nos quais essa utilização ocorre, o que reforça a necessidade de observarmos como tais relações repercutem nas formas de transmissão e de (re)significação dessa língua no interior das famílias.

Haja vista todo o exposto, o presente artigo tem como objetivo geral compreender como migrantes venezuelanos residentes em Roraima significam o espanhol como língua de herança em suas narrativas sobre família, identidade e escolarização; de maneira específica, buscamos analisar os sentidos atribuídos ao espanhol nesse novo contexto migratório, identificar práticas familiares relacionadas à sua transmissão e manutenção e discutir de que modo a escolarização em instituições brasileiras interfere nos processos de manutenção, deslocamento e (re)significação dessa língua.

Para tanto, estabelecemos diálogos entre os estudos sobre Espanhol como Língua de Herança (Valdés, 2001; Potowski, 2018; Busse; Ramos, 2022), a Política Linguística Familiar (King; Fogle; Logan-Terry, 2008;

Curdt-Christiansen, 2013), a Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006) e a Glotopolítica (Arnoux, 2000; Lagares, 2018), incorporando ainda as contribuições de Guardado (2018), Busch (2017) e Darvin e Norton (2015). Ao aproximarmos esses campos, não pretendemos apenas reunir perspectivas teóricas distintas, mas construir uma leitura que nos permita compreender o espanhol, no contexto investigado, como prática social e experiência linguística continuamente atravessada pelas relações entre família, escola, migração, memória, pertencimento e poder.

2 Fundamentação teórica

2.1 Espanhol como Língua de Herança: diálogos com a Política Linguística Familiar

A discussão sobre línguas de herança tem adquirido maior visibilidade nas últimas décadas, especialmente em pesquisas que procuram compreender como sujeitos e famílias mantêm relações com línguas que, embora fortemente vinculadas às suas trajetórias familiares, comunitárias e identitárias, não ocupam posição majoritária nos contextos sociais em que passam a viver.

Nesse campo, a diversidade dos perfis de sujeitos constitui um ponto importante, tendo em vista que as formas de contato, aquisição, uso e manutenção da língua se modificam conforme as experiências familiares, os espaços de socialização e as condições sociolinguísticas nas quais cada trajetória se constitui (Valdés, 2001). No caso do espanhol, essa heterogeneidade se evidencia em experiências que articulam, de maneira inseparável, família, comunidade, escolarização, políticas linguísticas e formas de pertencimento (Potowski, 2018).

O debate sobre a transmissão intergeracional dialoga, ainda, com uma tradição mais ampla de estudos sobre manutenção e deslocamento linguístico, na qual a continuidade das línguas entre gerações ocupa lugar central (Fishman, 1991). É a partir desse conjunto de discussões que nos afastamos de uma compreensão de língua de herança restrita à mensuração da proficiência ou à descrição de estruturas linguísticas e direcionamos nosso olhar para os sentidos que os sujeitos produzem quando narram sua relação com o espanhol depois da migração.

No que concerne especificamente ao contexto investigado, nos interessa compreender, antes, como o espanhol permanece presente nas práticas familiares, quais valores e memórias passam a ser associados à sua utilização e como essas relações se reorganizam à medida que as crianças ampliam sua participação em espaços sociais nos quais o português ocupa posição predominante. Nesse movimento, deslocamos a atenção de uma concepção centrada apenas na conservação de formas linguísticas para uma leitura em que língua, cultura de herança, repertórios e trajetórias sociais se constituem mutuamente, aproximação que também vem sendo construída no campo do ELH a partir de perspectivas decoloniais (Busse; Ramos, 2022).

Sendo assim, quando tratamos o espanhol como língua de herança entre famílias venezuelanas residentes em Roraima, não estamos pressupondo uma língua recebida de modo intacto e posteriormente preservada, mas uma relação com a língua que passa a ser reconstruída nas condições concretas produzidas pelo deslocamento migratório.

Essa reconstrução pode ser percebida, inclusive, na reorganização dos domínios de circulação das línguas. Uma língua que, antes da migração, ocupava posição predominante em diferentes esferas da vida social passa a encontrar maior concentração no espaço doméstico e nas relações familiares, enquanto o português amplia sua presença por meio da escola, dos serviços, das instituições e das novas redes de sociabilidade. Tal transformação, contudo, não deve ser interpretada automaticamente como abandono ou perda do espanhol, uma vez que evidencia, antes de tudo, a redistribuição das funções e dos espaços de uso de cada repertório.

É nesse ponto que a Política Linguística Familiar contribui de maneira particularmente produtiva para nossa discussão, uma vez que nos permite deslocar a política linguística de uma esfera exclusivamente estatal e observar como práticas, decisões e ideologias construídas no interior da família interferem nas possibilidades de transmissão intergeracional. A família passa a ser compreendida, nesse viés, como um domínio no qual escolhas linguísticas se materializam mesmo quando não assumem a forma de regras explícitas, planejadas ou formalizadas (King; Fogle; Logan-Terry, 2008).

No caso de famílias migrantes, tais políticas podem se materializar tanto em decisões conscientes sobre a língua utilizada com os filhos quanto em práticas cotidianas que, sem se apresentarem como estratégias pedagógicas, contribuem para manter determinados repertórios em circulação. Conversar, contar histórias, ler, cantar, compartilhar referências sobre alimentação ou rememorar experiências do país de origem são práticas que, ao mesmo tempo em que mantêm o espanhol presente, também produzem valores sobre sua importância e sobre os vínculos que ele estabelece com a trajetória familiar.

A transmissão, portanto, não se restringe à frequência com que determinada língua é utilizada, pois as práticas familiares também participam da produção de valores, ideologias e sentidos sobre aquilo que a língua representa para os sujeitos. Esse caráter discursivo da socialização em línguas de herança torna visível a articulação entre transmissão linguística, cultura e identidade (Guardado, 2018). Ao mesmo tempo, o espaço doméstico não se constitui de maneira isolada das condições sociais, políticas e econômicas mais amplas que atravessam as famílias e interferem em suas escolhas e práticas linguísticas (Curdt-Christiansen, 2013).

Desse modo, se o espaço doméstico pode favorecer a continuidade do espanhol, as experiências escolares e institucionais das crianças também passam a interferir na maneira como essa língua é utilizada

e significada, fazendo com que família e escola, longe de constituírem domínios estanques, se atravessem continuamente na constituição dos repertórios.

2.2 Língua, experiência e relações de poder no contexto migratório

Embora a Política Linguística Familiar nos possibilite compreender as práticas por meio das quais determinadas línguas são transmitidas e mantidas no espaço doméstico, consideramos igualmente necessário observar as condições sociais que fazem com que os sujeitos não vivenciem seus repertórios da mesma maneira em todos os espaços. A noção de experiência vivida da língua amplia, nesse sentido, a própria compreensão de repertório ao incorporar dimensões subjetivas, afetivas e biográficas que atravessam as relações dos sujeitos com as línguas, sobretudo em contextos de mobilidade (Busch, 2017).

Para nossa análise, isso significa reconhecer que o espanhol pode estar associado, no ambiente familiar, à intimidade, à memória, às narrativas sobre a Venezuela e às relações entre pais e filhos e, ao mesmo tempo, ser vivenciado fora desse espaço como marcador de diferença, sobretudo quando os sujeitos se deparam com situações em que sua língua não é compreendida, valorizada ou legitimada.

Essa questão adquire contornos particulares em Roraima, onde a ampliação da circulação do espanhol ocorreu em estreita relação com a intensificação da migração venezuelana. Estudos produzidos sobre o contexto roraimense têm mostrado que a maior presença da língua não pode ser dissociada das representações construídas sobre os sujeitos venezuelanos e das discursividades de xenofobia e estigmatização que, em determinadas situações, alcançam também suas práticas linguísticas (Zambrano, 2021; Silva; Zambrano; Costa, 2023).

Em outro movimento dessa agenda de pesquisa, a própria constituição do Português como Língua de Acolhimento no Brasil tem sido problematizada a partir das relações de saber-poder que definem quem acolhe, quais línguas são legitimadas e sob quais condições determinados sujeitos podem participar dos espaços sociais e institucionais (Silva, 2023). Embora essa discussão esteja centrada no PLAc, consideramos que ela contribui para o presente estudo justamente porque impede que a relação entre português e espanhol seja naturalizada como simples consequência do contato linguístico.

É nesse viés que nos filiamos a uma leitura glotopolítica, compreendendo que os lugares ocupados pelas línguas não decorrem de propriedades intrínsecas aos sistemas linguísticos, mas são historicamente produzidos por relações de poder, processos de regulação, formas de valoração e diferentes condições de legitimidade social (Arnoux, 2000; Lagares, 2018).

No caso roraimense, portanto, a forte presença social do espanhol, principalmente em Boa Vista e Pacaraima, não elimina a possibilidade de processos de minorização, uma vez que a posição de uma língua

precisa ser observada também a partir dos espaços nos quais ela pode circular legitimamente e das possibilidades de participação social que se associam a seu uso. Essa dimensão institucional não é secundária, como evidencia o próprio processo de retirada do espanhol do currículo da Educação Básica brasileira no contexto da Reforma do Ensino Médio, resultado de escolhas e intervenções políticas que produziram efeitos concretos sobre sua visibilidade e seu estatuto social (Silva, 2018).

Tal questão se torna particularmente relevante quando consideramos a escolarização das crianças venezuelanas, tendo em vista que o português ocupa posição institucionalmente legitimada nas práticas pedagógicas, nos materiais, nas avaliações e nas interações formais da escola brasileira. Nesse quadro, a noção de investimento permite compreender que a relação dos sujeitos com uma língua se articula às possibilidades de inserção, reconhecimento e participação social que determinado repertório oferece (Darvin; Norton, 2015). Entretanto, a ampliação do português não implica necessariamente abandono do espanhol; o que nos interessa é compreender em quais condições esses repertórios passam a coexistir e como as assimetrias entre seus espaços de legitimação interferem nos sentidos produzidos pelas famílias sobre a manutenção da língua de herança.

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006). Tal inscrição decorre de nossa compreensão de que as práticas linguísticas não podem ser analisadas de maneira dissociada dos sujeitos que as produzem e das condições sociais, históricas e políticas em que se materializam. Sendo assim, nesta investigação, buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às línguas quando narram suas trajetórias migratórias, suas práticas familiares e as mudanças percebidas a partir da escolarização dos filhos no Brasil.

Para a geração dos dados, recorremos a entrevistas semiestruturadas de orientação narrativa, em diálogo com as contribuições metodológicas de Jovchelovitch e Bauer (2002). Participaram deste recorte dois adultos venezuelanos residentes em Boa Vista, estado de Roraima, ambos responsáveis por crianças inseridas em processos de escolarização no Brasil.

Para a composição deste recorte, consideramos participantes que reuniam características diretamente relacionadas ao objetivo da investigação: serem adultos venezuelanos residentes em Boa Vista, acompanharem a escolarização de seus filhos em instituições brasileiras e poderem narrar experiências relativas aos usos do espanhol no ambiente familiar e às mudanças percebidas depois da migração. As

entrevistas foram conduzidas por eixos temáticos relacionados aos usos do espanhol no ambiente familiar, às práticas mobilizadas para sua transmissão e manutenção, à escolarização das crianças e às experiências de valorização, incompreensão ou deslegitimação da língua, mantendo-se abertura para que os participantes ampliassem suas respostas e reconstruíssem episódios de suas trajetórias.

A opção por esse procedimento mostrou-se coerente com nossos objetivos por possibilitar que os participantes reconstruíssem suas experiências a partir de suas próprias perspectivas, selecionando acontecimentos, estabelecendo relações entre diferentes momentos de suas trajetórias e atribuindo sentidos às mudanças linguísticas vivenciadas no contexto migratório. Na apresentação dos dados, os dois participantes são identificados pelos códigos P1 e P2. Como forma de anonimização, nomes próprios e referências específicas capazes de favorecer a identificação individual foram suprimidos ou generalizados, mantendo-se apenas as informações necessárias à compreensão analítica das narrativas.

Nesse viés, entendemos as narrativas como produções discursivas por meio das quais os sujeitos organizam e significam suas experiências. Os excertos apresentados na análise foram selecionados a partir de três critérios articulados: aderência direta aos objetivos do estudo; capacidade de evidenciar sentidos relevantes para os eixos família, transmissão linguística, escolarização, pertencimento e legitimidade; e preservação de segmentos suficientemente extensos para que as formulações fossem lidas em seu encadeamento discursivo, evitando a apresentação de enunciados excessivamente isolados.

O procedimento analítico concentrou-se, portanto, nos sentidos construídos em torno do espanhol como língua de herança e foi organizado em dois movimentos inter-relacionados: (i) no primeiro, analisamos recortes referentes ao ambiente familiar e às práticas de transmissão do espanhol, observando como a língua se articula à memória, à cultura e ao pertencimento; (ii) no segundo, voltamo-nos às narrativas produzidas sobre a escolarização das crianças, buscando compreender as mudanças percebidas nos usos linguísticos e as experiências de valorização, incompreensão ou deslegitimação do espanhol. Embora essa organização seja apresentada separadamente para fins analíticos de melhor compreensão dos sentidos, entendemos que as práticas familiares e as experiências escolares se atravessam continuamente, razão pela qual os movimentos analíticos devem ser lidos como dimensões de um mesmo processo de (re)significação.

Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG): utilizou-se o ChatGPT, modelo GPT-5.6 Sol, da OpenAI, como apoio à adequação editorial, à organização formal e à formatação do manuscrito conforme o template da revista. A ferramenta não foi empregada na geração, coleta ou análise dos dados da pesquisa. Os autores revisaram integralmente o texto final e permanecem responsáveis por sua autoria, veracidade, integridade e conteúdo.

4 Resultados e discussão

4.1 A família como espaço de transmissão do espanhol como língua de herança

No primeiro movimento analítico, buscamos compreender como o espanhol é vivenciado nas interações familiares e quais práticas são mobilizadas pelos participantes para sua transmissão e manutenção. Os recortes a seguir foram produzidos no eixo da entrevista em que P1 e P2 foram convidados a falar sobre o lugar do espanhol no cotidiano doméstico, as formas de uso da língua com os filhos e as práticas por meio das quais referências linguísticas e culturais permaneciam presentes depois da migração:

> *"Lo hablamos constantemente en casa. Totalmente en español. Les hablamos... contándoles historias, breves historias... un poco de la comida de nuestro país, lo tratamos de hacer, lo que se pueda hacer, lo más parecido para que ellos puedan también adoptar un poco de esa cultura, y no se pierda." (P1)*

> *"Nuestro dialecto es en español, no ha mudado. Una que otras palabras que nos dicen los más pequeños que han nacido aquí, nosotros vamos aprendiendo también por ellos, pero el idioma en el que hablamos es en español. Leemos en español, cantamos en español..." (P2)*

A primeira sequência nos permite observar que o espanhol ocupa uma posição central nas interações desenvolvidas no ambiente familiar, uma vez que os advérbios "constantemente" e "totalmente" não apenas indicam recorrência, mas produzem discursivamente um sentido de continuidade e de centralidade da língua no espaço doméstico. Embora não possamos, a partir dessa formulação, afirmar a existência de uma regra familiar formalmente estabelecida para o uso exclusivo do espanhol, interessa-nos perceber que o participante considera relevante enfatizar a permanência dessa língua depois da migração.

Antes do deslocamento para o Brasil, falar espanhol provavelmente integrava o cotidiano familiar sem que essa prática precisasse ser significada como estratégia de manutenção; quando o português passa a ocupar maior espaço nas experiências escolares e sociais das crianças, entretanto, a recorrência do espanhol no interior da casa adquire novas funções e pode passar a favorecer sua continuidade entre as gerações. Tais práticas reiteradas do cotidiano podem ser compreendidas como formas de política linguística familiar mesmo quando não são explicitamente formuladas como políticas, justamente porque participam das condições de transmissão intergeracional da língua (King; Fogle; Logan-Terry, 2008).

As sequências “Les contamos historias... un poco de la comida de nuestro país...” e “Leemos en español, cantamos en español...” ampliam essa compreensão ao evidenciarem que a transmissão do espanhol não se realiza por meio de práticas voltadas exclusivamente ao ensino da língua, mas se encontra articulada a diferentes formas de transmissão cultural e de reconstrução da memória familiar. Quando os participantes mencionam histórias, alimentação, leitura e música, o espanhol aparece como meio pelo qual referências sobre a Venezuela continuam circulando no ambiente doméstico e por meio do qual os filhos podem estabelecer contato com experiências, narrativas e práticas que antecedem a migração.

Nesse viés, língua e cultura não se apresentam como dimensões dissociadas, pois é justamente no uso cotidiano do repertório linguístico que determinadas memórias são narradas, determinados afetos são atualizados e determinados sentidos de pertencimento podem ser negociados entre as gerações.

O que se observa nessas práticas é que a socialização em uma língua de herança não produz apenas oportunidades de uso linguístico, mas também discursos, valores e ideologias sobre a importância atribuída à própria língua (Guardado, 2018). Corroboramos essa perspectiva ao observarmos que, no corpus analisado, contar histórias, cantar ou ler em espanhol não significa apenas ampliar o contato das crianças com determinadas formas linguísticas, mas inserir a língua em experiências afetivas e culturais por meio das quais ela passa a ser associada à família e às trajetórias que a constituem.

A formulação “Leemos en español, cantamos en español”, nesse sentido, evidencia também uma dimensão da experiência vivida da língua, pois os repertórios se constituem pelos sentidos produzidos nas práticas cotidianas dos sujeitos, e não somente pelo domínio de estruturas ou pela frequência abstrata de uso (Busch, 2017).

Sendo assim, compreendemos que a família constitui, neste recorte, o principal espaço de transmissão intergeracional do espanhol como língua de herança, mas essa transmissão precisa ser entendida para além de uma lógica de conservação linguística. O que se transmite, nas práticas narradas pelos participantes, são modos de utilizar a língua, memórias, referências culturais e formas de pertencimento que se reconstroem no próprio contexto migratório.

Todavia, essa centralidade do espaço familiar não garante que o espanhol ocupe a mesma posição nos demais domínios da vida das crianças, pois, à medida que elas passam a frequentar instituições escolares brasileiras e a ampliar suas relações sociais em português, novas experiências linguísticas passam a atravessar o cotidiano doméstico e a interferir na maneira como os diferentes repertórios são vivenciados.

4.2 Escolarização, português e (re)significação do espanhol

No segundo movimento analítico, voltamo-nos às mudanças percebidas pelos participantes depois da inserção dos filhos em instituições escolares brasileiras, bem como às experiências relacionadas ao uso do espanhol fora do ambiente familiar. Os recortes abaixo foram produzidos especialmente em resposta aos eixos que solicitavam aos participantes que descrevessem mudanças no uso do espanhol após a entrada dos filhos na escola e situações em que falar espanhol tivesse sido percebido como valorizado, incompreendido ou desvalorizado:

> *"A veces, sin querer hablamos portugués, se nos salen palabras. Sí hubo cambios, porque mi hija, desde que llegó aquí, se esforzó para aprender portugués... hay palabras que sí se le salen en portugués." (P1)*

> *"Sí, sí hay cambios, automáticamente hay cambios, prácticamente también el idioma y ya no siguen totalmente la cultura de nosotros... mezclan las culturas." (P1)*

> *"Pues, al principio fue como... en esta región, del norte de Brasil, un poco mal visto, porque todos 'ah, pues, hablan español, no te entendemos'... lo mismo de la migración, no siempre fue muy bien recibida." (P1)*

> *"Yo creo que más desvalorizados, porque en esta región, en esta parte de Brasil es como muy celosa con su cultura... aquí es como muy cerrada la gente y muy celosa con su idioma." (P1)*

A formulação "Mi hija se esforzó para aprender portugués..." evidencia a centralidade assumida pela aprendizagem do português a partir da entrada da criança na escola brasileira. O verbo "esforzó" produz um sentido de investimento e participação ativa, indicando que a apropriação do português não é narrada como consequência automática da migração, mas como processo necessário para que a criança amplie suas possibilidades de participação no novo espaço social.

Essa relação entre apropriação linguística e participação pode ser compreendida a partir da noção de investimento, segundo a qual o envolvimento dos sujeitos com uma língua não se reduz à motivação individual, mas se articula às possibilidades de inserção, reconhecimento e acesso que determinado repertório oferece (Darvin; Norton, 2015).

No contexto investigado, aprender português significa estabelecer relações com professores e colegas, acompanhar as práticas pedagógicas e acessar instituições que funcionam predominantemente

nessa língua; por essa razão, não compreendemos a ampliação do português como aspecto negativo da experiência migratória, mas como dimensão fundamental da escolarização e da inserção social das crianças.

Entretanto, a ampliação desse repertório produz também mudanças nas formas pelas quais o espanhol e determinadas referências culturais familiares passam a ser vivenciados, aspecto que se evidencia na sequência "Ya no siguen totalmente la cultura de nosotros... mezclan las culturas."

O marcador temporal "ya no" estabelece uma diferença entre um antes e um agora, fazendo com que o participante construa discursivamente uma transformação nas relações dos filhos com as práticas culturais da família; ao mesmo tempo, a expressão "mezclan las culturas" impede que esse movimento seja lido apenas em termos de abandono, pois aquilo que se narra é uma reorganização das referências a partir das novas experiências constituídas no Brasil.

As crianças não aparecem, portanto, como sujeitos que simplesmente deixam uma cultura para assumir outra, mas como sujeitos que passam a construir seus pertencimentos a partir do contato com repertórios linguísticos e culturais diversos. Essa leitura se aproxima de perspectivas que problematizam a separação rígida entre repertórios de sujeitos bi/multilíngues e permitem compreender a circulação entre português e espanhol sem tomá-la, necessariamente, como indício de enfraquecimento da língua de herança (García; Wei, 2014).

Vale destacar, contudo, que essa reorganização não se produz em condições de absoluta simetria entre as línguas. Na sequência "Hablan español, no te entendemos...", o espanhol deixa de ser narrado apenas a partir das práticas da própria família e passa a ser significado também pela reação de outros sujeitos. Não nos parece metodologicamente adequado caracterizar uma situação de incompreensão linguística, tomada isoladamente, como manifestação automática de xenofobia ou preconceito; interessa-nos, antes, compreender o lugar que essa experiência ocupa na narrativa e como ela participa da percepção dos sujeitos sobre os espaços em que sua língua encontra maior ou menor reconhecimento.

As experiências de acolhimento, rejeição, compreensão ou deslegitimação integram, nesse sentido, a própria maneira como os sujeitos passam a vivenciar seus repertórios (Busch, 2017). Assim, ao ingressarem na escola e em outros espaços sociais, as crianças não aprendem somente novos recursos linguísticos em português, mas também passam a vivenciar, de forma situada, quais línguas podem ser utilizadas com maior legitimidade em determinadas interações.

A sequência "Aquí es como muy cerrada la gente y muy celosa con su idioma." reforça esse movimento de significação. Não tomamos a formulação como descrição generalizável da sociedade roraimense, mas como modo pelo qual o participante organiza e interpreta suas próprias experiências de contato linguístico depois

da migração. A expressão “su idioma” nos parece particularmente significativa porque produz uma fronteira simbólica entre a língua associada ao espaço social brasileiro e o repertório vinculado ao sujeito migrante, fazendo com que a relação entre língua e pertencimento apareça marcada por uma oposição que é, ao mesmo tempo, linguística e social.

Uma leitura glotopolítica dessa formulação permite ampliar a análise, uma vez que a maior legitimidade institucional do português não se explica pelo funcionamento interno da língua, mas pela posição histórica e política que ela ocupa no Estado brasileiro e pelos mecanismos que regulam sua presença nas instituições (Arnoux, 2000; Lagares, 2018).

No contexto de Roraima, essa assimetria apresenta uma particularidade relevante, uma vez que embora o espanhol tenha adquirido ampla circulação social com a intensificação da migração venezuelana, sua presença numérica não elimina processos de minorização nem garante reconhecimento equivalente em todos os espaços. As representações construídas em torno da língua encontram-se atravessadas, em diferentes situações, pelas próprias formas de significar o migrante venezuelano no território (Zambrano, 2021); nesse sentido, uma língua amplamente ouvida nas ruas, nos serviços e em diferentes interações cotidianas pode, ainda assim, encontrar limites de legitimidade quando associada a determinados sujeitos e posições sociais.

4.3 Entre manutenção e deslocamento: o espanhol como experiência em (re)significação

Os movimentos analíticos desenvolvidos até aqui nos permitem compreender que a relação entre espanhol e português nas experiências narradas pelas famílias não pode ser explicada adequadamente por uma oposição linear entre manutenção e substituição linguística. Embora o espaço doméstico se mostre central para a transmissão intergeracional do espanhol, a escolarização amplia de maneira significativa as práticas em português e produz deslocamentos que passam a reverberar também nas relações familiares.

Isso significa que a língua de herança não permanece nas mesmas condições em que era vivenciada antes da migração, pois os sujeitos passam a mobilizar seus repertórios conforme os espaços, os interlocutores e as possibilidades de participação social, fazendo com que o espanhol adquira novas funções e novos sentidos em suas trajetórias. Nesse viés, transmitir uma língua entre gerações não corresponde a reproduzir integralmente as práticas linguísticas da geração anterior, mas a criar condições para que essa língua continue sendo utilizada e significada em circunstâncias históricas e sociais distintas.

A própria formulação “mezclan las culturas” sintetiza parte desse processo, uma vez que evidencia que os filhos passam a constituir suas experiências a partir de referências relacionadas tanto à família e à Venezuela quanto ao território no qual estão sendo escolarizados. Essa constatação nos conduz a

problematizar a ideia de “herança” quando ela é tomada como algo recebido de forma estática e preservado sem transformação. Aquilo que é transmitido entre gerações não permanece imune às novas experiências dos sujeitos; ao contrário, é precisamente porque passa a circular em outras condições que a língua pode adquirir novos usos, integrar novas práticas e continuar presente.

Compreendemos, portanto, o espanhol como língua de herança, neste contexto, como experiência linguística em contínua (re)significação, o que nos afasta de interpretações que associam automaticamente mudança a perda e nos permite observar que a manutenção também pode ocorrer por meio de reorganizações nos repertórios e nos pertencimentos.

Ao mesmo tempo, não podemos atribuir às famílias a responsabilidade exclusiva pela continuidade do espanhol. Conforme discutimos a partir da Política Linguística Familiar, as decisões e práticas desenvolvidas no interior da casa são atravessadas pelas condições sociais, educacionais e institucionais nas quais os sujeitos estão inseridos. Essa responsabilidade institucional já tem sido problematizada, ainda que em outro nível de ensino, em reflexões sobre migração e Educação Superior que defendem a necessidade de ultrapassar a garantia formal de acesso e considerar as condições linguísticas, educacionais e institucionais que sustentam a permanência e a participação efetiva dos sujeitos migrantes (Zambrano; Silva, 2024).

Consideramos que esse princípio pode ser produtivamente deslocado para a escolarização aqui analisada, uma vez que a escola assume uma posição central porque, ao mesmo tempo em que constitui espaço fundamental para a aprendizagem do português e para a integração das crianças à vida social brasileira, pode contribuir para reconhecer os repertórios que os estudantes trazem consigo ou, em sentido contrário, para produzir sua progressiva invisibilização. Não se trata, evidentemente, de atribuir essa responsabilidade apenas a ações individuais de professores, mas de observar as concepções de língua, diversidade e escolarização que orientam as práticas educacionais e que definem quais repertórios podem ocupar lugares legítimos no cotidiano institucional.

Sendo assim, pensar o Espanhol como Língua de Herança em Roraima implica ultrapassar a pergunta sobre aquilo que as famílias fazem para mantê-lo e incorporar também as condições que a sociedade e as instituições produzem para sua circulação e reconhecimento. Em um território marcado pela presença significativa de cidadãos venezuelanos, reconhecer as línguas trazidas por essas crianças não significa impedir ou relativizar a importância da aprendizagem do português, mas compreender que integração social e manutenção dos repertórios familiares não constituem necessariamente processos excludentes. Ao contrário, a possibilidade de que o espanhol permaneça como língua de memória, pertencimento e interação

depende também de que os sujeitos encontrem, para além do espaço doméstico, condições sociais em que sua língua não seja reduzida a um marcador de exterioridade ou de diferença.

5 Considerações finais

Considerando a intensificação da migração venezuelana para Roraima e as reconfigurações sociais, familiares e linguísticas produzidas a partir desse deslocamento, buscamos compreender, neste artigo, como migrantes venezuelanos residentes no estado significam o espanhol como língua de herança em narrativas que articulam família, identidade e escolarização.

Para dar conta desse objetivo, aproximamos os estudos sobre Espanhol como Língua de Herança, a Política Linguística Familiar, a Linguística Aplicada Crítica e a Glotopolítica, partindo da compreensão de que as práticas linguísticas precisam ser analisadas em relação às trajetórias dos sujeitos e às condições sociais e institucionais em que se constituem. Essa articulação nos permitiu observar que a língua de herança, no contexto investigado, não pode ser compreendida como repertório simplesmente conservado no espaço doméstico, mas como experiência cuja continuidade se produz em meio a deslocamentos, novas formas de participação e relações assimétricas de legitimidade.

A partir das narrativas analisadas, constatamos que a família constitui o espaço central de transmissão intergeracional do espanhol. As conversas cotidianas, a contação de histórias, a leitura, a música e as referências à alimentação e a outras práticas culturais evidenciam que a manutenção linguística se articula à transmissão de memórias, afetos e sentidos de pertencimento. Nesse processo, o espanhol ultrapassa uma função estritamente comunicativa, uma vez que passa a constituir também um meio por meio do qual os participantes mantêm vínculos com suas trajetórias e constroem formas de aproximação entre os filhos e determinadas referências relacionadas ao país de origem. Compreendemos, portanto, que a transmissão familiar não se limita à manutenção de estruturas linguísticas, mas envolve a produção cotidiana de valores sobre a língua e sobre o lugar que ela ocupa na história da família.

No entanto, a escolarização evidencia que essa transmissão não ocorre de maneira isolada. A entrada das crianças em instituições brasileiras amplia significativamente os usos do português, repertório fundamental para a participação escolar, para as relações com professores e colegas e para o acesso aos espaços institucionais. As mudanças narradas pelos participantes, inclusive quando afirmam que os filhos “mezclan las culturas”, não nos autorizam a interpretar esse movimento exclusivamente em termos de perda, pois revelam também a construção de pertencimentos atravessados por diferentes referências linguísticas e culturais. Por outro lado, sequências como “Hablan español, no te entendemos...” e “Aquí es como muy cerrada la gente y muy celosa con su idioma.” mostram que o espanhol passa a ser significado também a partir da

reação do outro e dos espaços de legitimidade que encontra fora do ambiente familiar, evidenciando que sua ampla circulação em Roraima não elimina as assimetrias existentes em relação ao português.

Sendo assim, entendemos que a manutenção do espanhol como língua de herança não pode ser atribuída exclusivamente às famílias, pois as possibilidades de continuidade linguística são atravessadas pelas condições sociais, institucionais e educacionais em que os sujeitos estão inseridos. As escolas ocupam posição particularmente importante nesse processo porque podem, simultaneamente, favorecer a aprendizagem do português e reconhecer os repertórios trazidos pelos estudantes, evitando que integração seja confundida com invisibilização linguística.

Nesse viés, pensar políticas de acolhimento e de educação linguística em contextos de migração implica reconhecer que o direito de participar da sociedade brasileira por meio do português não precisa significar o apagamento das línguas por meio das quais os sujeitos constroem memórias, afetos e pertencimentos.

Evidentemente, os resultados aqui apresentados precisam ser compreendidos à luz dos limites do corpus, constituído pelas narrativas de dois participantes, o que não permite generalizações sobre a totalidade das famílias venezuelanas residentes em Roraima. Ainda assim, esse recorte coloca em evidência experiências pouco exploradas no campo brasileiro de estudos sobre Espanhol como Língua de Herança e indica possibilidades para pesquisas futuras que incorporem maior diversidade de participantes, as narrativas das próprias crianças, as perspectivas de professores e a observação das práticas linguísticas efetivadas no cotidiano escolar.

Por fim, compreendemos que o espanhol como língua de herança na fronteira Brasil–Venezuela não corresponde simplesmente a uma língua deslocada de outro território e conservada no interior da casa; trata-se de uma experiência linguística que se transforma porque passa a ser vivida em novas condições, atravessada pelas relações entre família, escola, memória, pertencimento e poder. É nessa perspectiva que a fronteira amazônica deixa de ser apenas o espaço por onde línguas circulam e passa a ser compreendida também como espaço no qual novas formas de vivê-las, transmiti-las e significá-las são continuamente produzidas.

Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *In:* RUBIONE, Alfredo (coord.). **Lenguajes: teorías y prácticas.** Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", 2000. p. 15-42.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Espanhol como língua de herança: perspectivas para o contexto brasileiro.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; CHAVES, Eliane Aparecida. Espanhol como língua de herança: panorama das pesquisas brasileiras. **Revista Gláuks**, Viçosa, v. 20, n. esp., 2020.

BUSCH, Brigitta. Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017.

BUSSE, Sanimar; RAMOS, Quézia Cavalheiro Mingorance. Espanhol como Língua de Herança: diálogos construídos sob uma perspectiva decolonial. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 15, n. 41, 2022.

CURDT-CHRISTIANSEN, Xiao Lan. Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. **Language Policy**, v. 12, p. 1-6, 2013.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Identity and a model of investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

FISHMAN, Joshua A. **Reversing Language Shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito "Língua de Herança" na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.** London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUARDADO, Martin. **Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives.** Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KING, Kendall A.; FOGLE, Lyn; LOGAN-TERRY, Aubrey. Family language policy. **Language and Linguistics Compass**, v. 2, n. 5, p. 907-922, 2008.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

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

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

POTOWSKI, Kim (ed.). **The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language.** New York: Routledge, 2018.

SILVA, Marcus Vinícius da. (Des) Políticas Linguísticas no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a exclusão do ensino de Língua Espanhola na Educação Básica. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, p. 233-245, 2018.

SILVA, Marcus Vinícius da; COSTA, Isabella Coutinho; MELLO, Cristiani Dália de. Políticas linguísticas autóctones e línguas indígenas em Roraima: o caso do povo Ye'kwana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6893-6906, 2021.

SILVA, Marcus Vinícius da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Do Global ao Local no Ensino de PLAc em Roraima: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 207-225, 2021.

SILVA, Marcus Vinícius da. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. **Revista Diálogos**, v. 11, n. 1, p. 1-30, 2023.

SILVA, Marcus Vinícius da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; COSTA, Alan Ricardo. Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento linguístico implementadas por universidades de Roraima. **Revista Linguíɟtica**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 147-167, 2023.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: profiles and possibilities. *In:* PEYTON, Joy Kreeft; RANAURO, Donald A.; McGINNIS, Scott (org.). **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource.** Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-77.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima.** 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da; LIMA, Fernanda Sousa. Formação de professores de línguas em Roraima: da Educação Linguística Ampliada às Novas Epistemologias. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 338-358, 2021.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da. Migração e Educação Superior: (re)pensando políticas linguísticas e educacionais para além do acesso. *In:* COSTA, Alan Ricardo; SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; SILVA, Marcus Vinícius da (org.). **Caminhar,**

transitar, transgredir pela Linguística Aplicada crítica e decolonial. Boa Vista: UERR Edições, 2024. p. 46-62.